



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL PROGRAMA FORMATIVO
COLOMBIA CREATIVA Y EVALUACIÓN DE LAS
TITULACIONES EN MÚSICA VINCULADAS AL
PROGRAMA**

Doctoranda: Yuly Rodríguez Ramírez

Director: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Melilla, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Yuli Rodríguez Ramírez
ISBN: 978-84-1117-765-8
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81182>

AUTORIZACIÓN

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, director de la tesis doctoral titulada ANÁLISIS DEL PROGRAMA FORMATIVO COLOMBIA CREATIVA Y EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES EN MÚSICA VINCULADAS AL PROGRAMA, realizada por D^a. Yuly Rodríguez Ramírez, informa de que el trabajo realizado reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, lectura y defensa pública, con el fin de que la doctoranda obtenga el título de Doctora por la Universidad de Granada. Por lo expuesto, AUTORIZO la presentación de la referida Tesis para su defensa.

Melilla, 1 de abril de 2022.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Director de la tesis

DECLARACIÓN DE RESPETO A LOS DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda, D^a Yuly Rodríguez Ramírez, y el director de la tesis, Dr. D. Oswaldo Lorenzo Quiles, garantizamos al firmar esta tesis doctoral que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 1 de abril de 2022.

Fdo.: Dr. D. Oswaldo Lorenzo Quiles

Director de la tesis

Fdo.: D^a. Yuly Rodríguez Ramírez

Doctoranda

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quienes con su gran ejemplo, constancia, dedicación, esfuerzo y amor me han guiado hacia la consecución de esta gran meta personal y profesional y me animan a la realización de muchas otras. A ellos, que desde la distancia me acompañan y apoyan en cada uno de mis proyectos, mi agradecimiento, admiración y amor infinito.

A mi mejor amigo (mi hermano), por su apoyo emocional, profesional y académico en este largo camino, por su amor y admiración, por su incondicionalidad y por sus valiosos aportes y enseñanzas no solo durante este proceso académico sino durante toda mi vida.

A mi director de tesis, el Dr. Oswaldo Lorenzo, por sus enseñanzas académicas, por su respeto, comprensión, apoyo y preciada amistad. También, por las largas horas de trabajo conjunto en apoyo de la realización de esta tesis doctoral y de ayuda con la preparación y publicación del artículo necesario para su defensa.

Al colectivo de músicos y educadores musicales de Colombia, que me hizo sentir inmensamente orgullosa de ser Licenciada en Música. Compañeros, colegas, docentes y artistas de diversos rincones del país que de uno u otro modo hicieron posible esta investigación. Gracias por su tiempo y su invaluable ayuda, por estar siempre dispuestos a colaborarme en todo cuanto necesité, pero, sobre todo, gracias por creer en este proyecto, por transformar realidades y por apostarle a la construcción de país desde cada uno de sus escenarios y territorios.

A mis amigos, de cada lado del océano, por compartir mis travesías y por su comprensión y aliento en los momentos complejos de este proceso doctoral.

ÍNDICE

Resumen	17
Abstract	21
Introducción	25
Capítulo 1	35
Educación Superior en Latinoamérica y Colombia	35
1.1 Características Generales del Concepto de Educación	36
1.2. Evolución y Contexto del Sistema de Educación Superior	40
1.2.1. <i>En el Mundo y Latinoamérica</i>	40
1.2.1. <i>En Colombia</i>	45
1.3. Sistema de Educación Superior en Colombia	54
Capítulo 2	59
Evaluación, Acreditación y Calidad en la Educación Superior Colombiana	59
2.1. La Evaluación en Educación	61
2.2. Evaluación de Programas Académicos	68
2.2.1. <i>Evaluación de la Calidad y Satisfacción</i>	77
Capítulo 3	103
La educación Artístico-Musical en Colombia	103
3.1. La educación Artística y Musical en los Ámbitos Formal y No Formal	104
3.2. La Educación Artística y Musical en Colombia	110
3.2.1. <i>En el Ámbito Formal. Contexto Escolar</i>	110
3.2.2. <i>En el Ámbito Formal. Contexto Universitario</i>	118

3.2.3. <i>En el Ámbito No Formal</i>	67
Capítulo 4	149
El modelo pedagógico del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)	149
4.1. Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP).....	151
4.2. Flexibilidad Curricular	158
4.3. Estudiantes No Tradicionales	166
4.4. La Educación Intercultural.....	177
4.4.1. <i>El Rol Docente en los Procesos de Educación Intercultural</i>	183
4.4.2. <i>Educación Musical en Latinoamérica: Intercultural y Decolonial</i>	187
4.4.2.1. Educación Musical Intercultural y Decolonial en Colombia ..	198
Capítulo 5	205
Planteamiento de la Investigación y Método	205
5.1. Planteamiento de la Investigación	205
5.2. Objetivos.....	208
Objetivos Generales	208
Objetivos Específicos	208
5.3. Método	209
5.3.1. Muestra y Participantes	210
5.3.1.1. <i>Muestra</i>	210
5.3.1.1.1. Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB).....	213
5.3.1.1.2. Conservatorio del Tolima (CT).....	213
5.3.1.1.3. Universidad de Antioquia (UDEA)	213

5.3.1.1.4. Universidad de Nariño (UDENAR)	214
5.3.1.1.5. Universidad del Atlántico (UA)	215
5.3.1.1.6. Universidad INCCA de Colombia (UNINCCA).....	215
5.3.1.1.7. Universidad Industrial de Santander (UIS)	216
5.3.1.1.8. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	216
5.3.1.1.9. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).....	217
5.3.1.1.10. Universidad del Valle (UV)	217
5.3.1.2. Participantes	217
5.3.2. <i>Instrumento</i>	227
5.3.3. <i>Parámetros de Calidad del Instrumento</i>	228
5.4. Procedimiento.....	234
Capítulo 6.....	237
Resultados	237
6.1. Análisis de categorías, subcategorías y códigos	237
6.2. Análisis de palabras clave	257
6.3. Análisis de Códigos por Instituciones y Grupos Participantes...	277
6.3.1. <i>Por Instituciones Participantes</i>	278
6.3.1.1. Por Tipo de Programa Académico..	292
6.3.1.2. Por Número de Cohortes Ofrecidas.....	294
6.3.1.3 Por Grupo Poblacional Participante.	298
6.4. Análisis de códigos en categorías	300
6.4.1. <i>Categoría Características Generales del PPACC (CARGP)</i>	300
6.4.2. <i>Categoría –Dificultades-Debilidades-Fortalezas del PPACC</i>	303
6.4.2.1. Subcategoría Dificultades del PPACC (DIFPR).....	303

6.4.2.2 Subcategoría Debilidades del PPACC (DEBPR)	308
6.4.2.3. Subcategoría Fortalezas del PPACC (FORPR).....	315
6.4.3. <i>Categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR)</i>	335
6.4.3.1. Subcategoría Procesos de Flexibilización (PFLEX)	339
6.4.3.2. Subcategoría Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC (MDOP)	352
6.4.4. <i>Categoría Objetivos del PPACC (OBJP)</i>	362
6.4.5. <i>Categoría Oportunidades de Mejora (OPM)</i>	373
6.4.6. <i>Categoría Pertinencia del PPACC (PERTP)</i>	375
6.4.7. <i>Categoría Procesos de Formación (PROFOR)</i>	381
6.4.7.1. Subcategoría Experiencia en el proceso. Docentes (EXPD)..	384
6.4.7.2. Subcategoría Experiencia en el proceso. Estudiantes (EXPE)	388
6.4.7.3. Subcategoría Competencias Adquiridas (COAD).....	398
6.4.7.4 Subcategoría Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV).....	403
6.4.8. <i>Categoría Satisfacción e Insatisfacción con el PPACC (SATINP)</i>	406
6.4.8.1. Subcategoría Insatisfacción con el PPACC (INS).....	409
6.4.8.2. Subcategoría Satisfacción con el PPACC (SAT).....	415
Capítulo 7	432
<i>Conclusiones, Propuestas de Mejora y Perspectivas de Trabajo en el Futuro</i>	432

7.1.1. Discusión acerca de los procesos de flexibilización curricular e implementación del PPACC.....	432
Flexibilización de los tiempos de encuentro y trabajo presencial	434
Flexibilización de los mecanismos de ingreso, selección y admisión de aspirantes	435
Flexibilización en los procesos administrativos	436
Flexibilización de los Contenidos y Actividades de Aprendizaje	437
Flexibilización en los Procesos de formación	438
Flexibilización en los procesos de evaluación del rendimiento escolar	439
7.1.2. Discusión acerca de las fortalezas y debilidades del PPACC ..	439
7.1.3. Discusión acerca del nivel de satisfacción con el PPACC que tienen los agentes involucrados en el proceso y percepción de los participantes frente a la calidad y pertinencia del programa.	444
7.1.4. Discusión acerca de las mejoras que podría implementar el PPACC en el área de música.....	450
7.2. Conclusiones generales	451
7.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro	454
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	455
ANEXOS	495
ANEXO A	
<i>Modelos de entrevista definitivos</i>	
ANEXO B	
<i>Modelos de entrevista piloto</i>	

ANEXO C

Carta de presentación a jueces

ANEXO D

Análisis de concordancia interjueces

ANEXO E

Generalidades del PPACC

ANEXO F

Sistema de Categorías, Subcategorías y Códigos de Análisis

Resumen

El objetivo de esta tesis doctoral es realizar un análisis evaluativo de la implementación del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC) en los programas profesionales de música vinculados al proyecto desde diferentes dimensiones tales como: gestión del programa, flexibilización curricular, procesos de formación y resultados de aprendizaje. Ello a partir de la experiencia, perspectiva y opinión de diferentes agentes implicados en el proceso (representante del PPACC en el Ministerio de Cultura, responsables del proyecto en cada universidad, docentes y egresados del programa de profesionalización en música).

El enfoque de investigación empleado es de tipo cualitativo y se ha utilizado un método de investigación fenomenológica de tipo descriptiva. En la investigación participaron un total de 43 informantes: un responsable del PPACC en el Ministerio de Cultura, ocho directores y directoras de programa, catorce docentes y veinte egresados.

Como instrumento de recolección de información se utiliza la entrevista semi-estructurada, diseñada *ad hoc* y validada por juicio de expertos.

Tras la aplicación de las entrevistas y la transcripción de las mismas se procedió a realizar el análisis de contenido mediante el programa NVivo11. Se utilizaron las categorías anteriormente descritas y se generaron códigos a partir del procedimiento de codificación emergente (Bauselas, 2004; Bazeley, 2002; Cho & Lee, 2014; Tagg, 2011).

Los resultados revelan que aunque la implementación del PPACC en la totalidad de programas formativos en música analizados planteó diferentes retos y dificultades a nivel de gestión administrativa y curricular, así como ciertas contradicciones y desafíos de tipo disciplinar, pedagógico y didáctico, los agentes involucrados coinciden en valorar al PPACC como una oportunidad invaluable de crecimiento de los artistas pero también del sector artístico y educativo del país.

Como fortalezas del PPACC sobresale la experticia y experiencia del cuerpo docente y la calidad del equipo académico (docentes y estudiantes). Se destacan el alto desempeño artístico, el amplio sentido de compromiso, el propósito, la motivación, el interés, el respeto mutuo (estudiante-estudiante / estudiante-docente) y la oportunidad de reconocimiento de los saberes y diálogo entre artistas y docentes que brinda la academia. Estrategia de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) que resultó ser muy significativa en la vida personal, profesional, académica y artística de los estudiantes, trayendo a su vez beneficios a los docentes y a los programas académicos.

En cuanto a las dificultades que más aquejaron los procesos académicos de los estudiantes se encuentra el manejo del tiempo de estudio, la alta carga de información en asignaturas específicas musicales (armonía, historia, análisis, orquestación, otras), los cruces de horario dado que en Colombia un alto porcentaje de la labor y vida artística tiene lugar los fines de semana (tiempos en que se desarrollaban las clases presenciales) y los pocos tiempos de encuentro.

Por su parte, las dificultades del PPACC a nivel general tienen que ver con la reducida estructura administrativa para la ejecución y coordinación del programa así como la organización de las sesiones presenciales en horarios no habituales.

Entre las debilidades destacan la falta de flexibilización y desarticulación del ICETEX (entidad encargada de gestionar las becas-crédito que fueron otorgadas a un amplio porcentaje de estudiantes), con los principios ideológicos del PPACC, así como la invisibilización y distanciamiento de algunos docentes, desde posturas académico-musicales de corte centroeuropeo, de la estética y procesos de formación propios a las músicas y manifestaciones culturales del país.

Situaciones que aunque merecen especial atención no restan valor e importancia al PPACC y al impacto que este ha tenido en el país, ya no solo desde la vivencia y experiencia de los agentes directos involucrados en los procesos sino

a su vez en las comunidades y territorios de práctica de los artistas egresados, escenarios donde se multiplican exponencialmente los beneficios del proyecto.

Palabras clave: reconocimiento de aprendizajes previos, flexibilidad curricular, Colombia, educación musical superior, evaluación.

Abstract

The objective aim of this doctoral thesis is to conduct an analysis of the “*Colombia Creativa*” Artists Professionalization Program (PPACC) and to evaluate the processes of curricular management and its implementation in the professional music programs linked to the project from different dimensions such as: program management, curricular flexibility, training processes and learning outcomes. This is based on the experience, perspective and opinion of different agents involved (PPACC project’s managers in the Ministry of Culture and each university, teachers and graduates of the music professionalization program).

The research approach employed is qualitative, and a descriptive phenomenological research method has been used. A total of 43 informants participated in the research: one PPACC's manager in the Ministry of Culture, eight program's directors, fourteen teachers and twenty graduates.

Semi-structured interview, designed *ad hoc* and validated by expert judgment, is used as the instrument for collecting information.

After the application of the interviews and their transcription, the content analysis was carried out using the NVivo11 program. The categories described above were used and codes were generated from the emergent coding procedure (Bauselas, 2004; Bazeley, 2002; Cho & Lee, 2014; Tagg, 2011).

The results reveal that although the PPACC’s implementation in all of music’s training programs analyzed raised different challenges and difficulties at the administrative and curricular management level, as well as certain contradictions and challenges of disciplinary, pedagogical and didactic order, the agents involved agree in valuing the PPACC as an invaluable opportunity for growth of artists but also of the artistic and national educational sector.

As PPACC’s strengths, the expertise and experience of the teaching staff and the quality of the academic team (teachers and students) stand out. The high artistic performance, the broad sense of commitment, purpose, motivation, interest, mutual respect (student-student / student-teacher) and the opportunity for

knowledge's recognition and dialogue between artists and teachers that its offered by the academy. Strategy of recognition of previous learning (RPL) that turned out to be very significant in the personal, professional, academic and artistic life of the students, bringing in turn benefits to teachers and academic programs.

As difficulties that most afflicted the students' academic processes, there is the management of study time, the high information burden in specific musical subjects (harmony, history, analysis, orchestration, others), the crossing of schedules since In Colombia a high percentage of artistic work and life takes place on weekends (times when attendance classes were developed) and the few meeting times.

In another way, the PPACC's difficulties at a general level have to do with the reduced administrative structure for the well execution and coordination of the program as well as the organization of face-to-face sessions at unusual times.

Among the weaknesses the lack of flexibility and disarticulation of ICETEX (the entity in charge of managing the scholarship-credits that were granted to a large percentage of students) with the ideological principles of the PPACC stand out, as well as the invisibility and distancing of some teachers, from academic-musical postures of a Central European canon, of the aesthetic and training processes of the country's own music and cultural manifestations.

Situations that, although deserves special attention, don't diminish the value and importance of the PPACC and the impact that it has had in the country, not only from the living and experience of the direct agents involved in the processes, but also in the communities and territories of practice of the graduated artists, places where the benefits of the project are multiplied exponentially.

Keywords: Recognition of Prior Learning, Curricular Flexibility, Colombia, Colombian Higher Music Education, Evaluation.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Introducción

El aprendizaje es considerado un bien individual y un proceso común a todos los seres humanos, tiene lugar a lo largo de la vida y gracias a él se adquieren habilidades, conocimientos, conductas y valores como resultado del estudio, la instrucción, el razonamiento, la observación y/o la experiencia (Anderson & Fejes, 2005; Tejada & Thayer, 2019), lo que sugiere que el aprendizaje no se desarrolla solamente dentro del sistema escolar formal sino que, como ponen de manifiesto Folkestad (2006); Romeu-Fontanillas et al. (2020); Sangrá et al. (2021) y Souto-Seijo, Estévez y Sande (2021), otros espacios de formación no formal e informal enriquecen y nutren dicho proceso.

No obstante, si bien es cierto que todos los espacios y escenarios en los que cada individuo se desenvuelve y actúa se identifican como una valiosa fuente de aprendizaje, las competencias que éste desarrolla en los campos no formales e informales carecen de aplicabilidad y valor dentro de las actuales dinámicas de mercado (académico y laboral), cuyos estándares de especialización, formación, calidad y competencia son cada vez más rigurosos (Anderson & Fejes, 2005; Guimarães & Mikulec, 2021), pues es a la educación formal a la única que históricamente se le ha otorgado el privilegio de universalizar, juzgar, medir y evaluar los aprendizajes y competencias.

Situación que no solo pone en evidencia una realidad desafiante en la que la brecha social entre la cualificación laboral y certificación académica sigue creciendo exponencialmente (Barros, 2013), sino que condiciona cada vez más la calidad de vida de los adultos con poca o ninguna certificación ante la búsqueda de oportunidades laborales justas que reconozcan y reflejen adecuadamente sus competencias, aprendizajes y experiencia (Cameron, 2012).

En respuesta a ello, diferentes investigadores, políticas y/o proyectos educativos abogan por que la valoración y reconocimiento de saberes no se centre exclusivamente en el escenario de la educación formal, como única vía de acceso a la formación y desarrollo de competencias, sino que el ámbito académico

se amplíe y dialogue con otras formas de aprendizaje y escenarios no formales e informales (García et al., 2012; Román, 2018) con el fin de promover la reivindicación de los individuos así como de favorecer la calidad, equidad e igualdad educativa y laboral.

En esta dirección, durante las últimas décadas se han diseñado a nivel mundial variedad de estrategias y programas de reconocimiento, valoración, homologación y validación (dentro del sistema de educación formal) de aprendizajes, competencias y experiencias no formales e informales (Harris & Wihak, 2018; Rothboeck et al., 2018; Sevilla & Montero, 2019), en donde no tiene importancia dónde o cómo se ha accedido al conocimiento sino lo que el sujeto ha aprendido y las aptitudes reales que ha desarrollado (Guimarães & Mikulec, 2021). Programas a los que se les conoce como RAP (*Reconocimiento de Aprendizajes Previos*).

De acuerdo con la literatura científica, el RAP responde a una serie de procesos estratégicos de evaluación, validación y visibilización de los aprendizajes, competencias y conocimientos que posee un individuo sin detrimento de su forma y mecanismos de adquisición (pudiendo haber sido desarrollados tanto en el lugar de trabajo como en espacios personales y comunitarios).

Tienen por finalidad la defensa de la cohesión, igualdad y reivindicación social, el fortalecimiento de la empleabilidad, movilidad, crecimiento económico y desarrollo profesional, la recualificación y actualización del capital humano, la ampliación de oportunidades de aprendizaje, el acceso y/o progresión dentro del sistema de educación formal, la cualificación y potenciación de las competencias de los individuos (Cameron, 2012; Lodigiani & Sarli, 2017; Mikulec, 2018) y el crecimiento en la vida personal y profesional del ser humano, que favorece a su vez el acceso a beneficios sociales y económicos (Andersson & Fejes, 2005; Barros, 2013; Sevilla & Montero, 2019).

En línea con dichos postulados, en respuesta a la escasa formación profesional en artes y a fin de reivindicar los derechos de un amplio colectivo de artistas empíricos, informales o no titulados, con quienes el estado colombiano tenía una deuda social acumulada (Guzmán-Valenzuela, 2017), se crea en Colombia en el año 2007 el programa “Colombia Creativa: Promoción Bicentenario de Profesionales en Artes 2008-2010”. Proyecto pionero de RAP en artes y política pública nacional de cooperación, responsabilidad social y alianza interinstitucional que:

- Favorece el reconocimiento del status profesional de los agentes del sector artístico y cultural en Colombia, en su mayoría poseedores de un conocimiento popular y una formación netamente práctica.
- Promueve la profesionalización en artes a artistas de diferentes regiones del país con alta vulnerabilidad socioeconómica.
- Contribuye a la cualificación artística, pedagógica y crítica del sector cultural colombiano.
- Impulsa la promoción, reconocimiento, valoración y validación de las prácticas y experiencias informales y no formales de los artistas en el campo profesional y académico a través de la condonación de créditos académicos.
- Beneficia la recualificación, actualización, promoción y transferibilidad de las capacidades y competencias del sector artístico y cultural colombiano.
- Favorece el aseguramiento y fortalecimiento de la calidad, igualdad y equidad en el acceso a la educación superior.
- Posibilita el desarrollo cultural y la creación de propuestas artísticas y pedagógicas tanto en los contextos rurales como urbanos desde los cuales, en una amplia mayoría, se vinculan los artistas participantes.
- Prioriza la atención y cobertura de aquellos sectores poblacionales con mayores condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en donde la oferta

de programas académicos de educación superior, técnica y tecnológica en artes ha sido reducida o inexistente.

- Flexibiliza y amplía los currículos, enriqueciendo las metodologías de enseñanza.
- Contribuye a la resignificación de los artistas empíricos e informales del país fortaleciendo sus conocimientos y exaltando su experiencia y práctica proveniente de diversos contextos, particularidades sociales y condiciones históricas dentro del escenario “académico” formal de la educación artística superior.
- Trabaja por la consolidación, preservación y fortalecimiento de las manifestaciones y tradiciones culturales locales y regionales que históricamente han sido dinamizadoras reales y efectivas del panorama social y cultural del país.
- Contribuye a un necesario diálogo de saberes desde la *academia* con los estilos de la industria musical “popular y urbana” y la diversidad de músicas tradicionales del país, encuentros ineludibles que reclaman desde hace décadas los procesos de educación musical y artística nacional (Ministerio de Cultura, 2008; 2019; Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2011).

Según cifras del Ministerio de Cultura, a corte del segundo semestre de 2018 el programa había titulado dentro de todo el territorio nacional más de 1.500 artistas de diversos sectores como música, danza, teatro, educación artística y artes plásticas (Ministerio de cultura, 2019), lo cual evidencia su significativa contribución a la recualificación y profesionalización del sector artístico y cultural colombiano.

En un principio, el PPACC estaba pensado y diseñado para un periodo de ejecución de 4 años (2008-2011), siendo el primer semestre de 2013 el plazo ideal para graduar a la última cohorte de artistas y el segundo semestre del 2014 el plazo máximo. Sin embargo, debido a la amplia respuesta y solicitudes que han

generado diferentes comunidades para acceder a los procesos de profesionalización el MEN se vio en la necesidad de dar apertura a dos fases adicionales (Ministerio de Cultura, 2019):

Fase 1: Implementada entre el 2008-2011

Fase 2: Implementada entre el 2011-2014

Fase 3: inició en el año 2015 y su finalización estaba proyectada para el segundo semestre de 2019 lo que sugería que la última cohorte de egresados estaba programada para el primer semestre de 2022 (Ministerio de Cultura, 2019). Sin embargo, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura autorizaron nuevas cohortes a ciertas universidades para iniciar el programa de profesionalización durante el 2020 y 2021, lo que amplía su ejecución momentáneamente hasta 2024.

Justificación

La educación superior pública y privada se enfrenta desde el último decenio del siglo XX a diferentes desafíos asociados a nuevos paradigmas pedagógicos y a una alta demanda por la eficiencia en la gestión institucional, rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, lo que hace de la evaluación de programas e IES una necesidad (Martínez et al., 2017; Mora & Yaber, 2011; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019), pues más allá de detectar las fortalezas y debilidades de los programas o de juzgar el nivel de logro de los objetivos planteados esta favorece: la identificación de oportunidades de mejora en todas las dimensiones institucionales, la reorientación de estrategias y contenidos formativos a las características individuales de cada contexto y proceso y la toma de decisiones (Tsinidou et al., 2010).

Por tanto, se basa en la constatación de los “cambios que se han producido en el alumnado, la eficacia de los métodos y recursos empleados, la adecuación

de los títulos, programas o asignaturas y, en general, en todos los factores que puedan incidir en la calidad educativa” (Grau, 2011, p. 50).

Acorde con lo anterior, la evaluación de programas responde a un proceso sistémico que busca: conocer, valorar, promocionar y mejorar la formación del estudiante, la práctica docente, la organización y los sistemas educativos; acreditar o decidir el futuro de un programa educativo; y/o rendir cuentas ante la sociedad (Días 2007). De modo que, aunque muchas veces es tratada como si fuera exclusivamente técnica tiene un fuerte sentido político, económico y social y ejerce un papel de motor en las transformaciones de los sistemas, de las instituciones y de las sociedades.

En esta dirección, más que una acción la evaluación de programas constituye un proceso amplio, dinámico, continuo y sistemático de análisis y valoración, una disciplina científica, práctica y profesional que está orientada a la mejora continua, la innovación y la responsabilidad social.

Aunque como establece la literatura científica la evaluación y gestión de carreras es a día de hoy una herramienta clave y necesaria para el control, aseguramiento y garantía de la calidad de los sistemas y programas de educación superior a nivel mundial (Riad & Zhanna, 2019; Stufflebeam, 2001; 2008), en Colombia los procesos de evaluación de programas, con especial énfasis en aquellos pertenecientes al campo disciplinar de las artes, siguen siendo escasos y en su mayoría se limitan a los procesos propios y obligatorios del CNA que tienen que ver con la reacreditación o acreditación de alta calidad de los programas académicos (Cárdenas, 2012; Ramírez 2016; 2017).

Situación a la que no es ajena el PPACC, pues tras 13 años de su puesta en marcha y a partir de una búsqueda dedicada de evidencias científicas, se pudo constatar que el seguimiento que se ha hecho al mismo y las investigaciones encaminadas a evaluar sus alcances dimensiones, fortalezas y debilidades son escasas. Si bien, ha hecho parte de los criterios de análisis y evaluación en dichos procesos de reacreditación o alta calidad de los programas profesionales en artes,

dado que se instaura como un componente adicional o unidad de extensión de los mismos, éstos no han sido analizados de manera integral ni de forma independiente a los programas regulares.

Así pues, se conoce a la fecha tan sólo la sistematización de la primera fase de implementación del PPACC, que fue realizada por el Ministerio de Cultura en 2010 en colaboración con ACOFARTES (resultados no publicados), en donde se observaron diferentes dimensiones administrativas y curriculares del mismo a partir de encuestas realizadas a docentes, estudiantes y egresados de todas las áreas artísticas que componen el proyecto (música, artes escénicas, danza, artes plásticas) en diversas instituciones a nivel nacional (Ministerio de cultura, 2018), pero se desconocen los alcances y limitaciones del programa en las fases posteriores, así como la valoración, perspectiva, opinión y grado de satisfacción o aceptación de la población académica (docentes y estudiantes) con el proyecto.

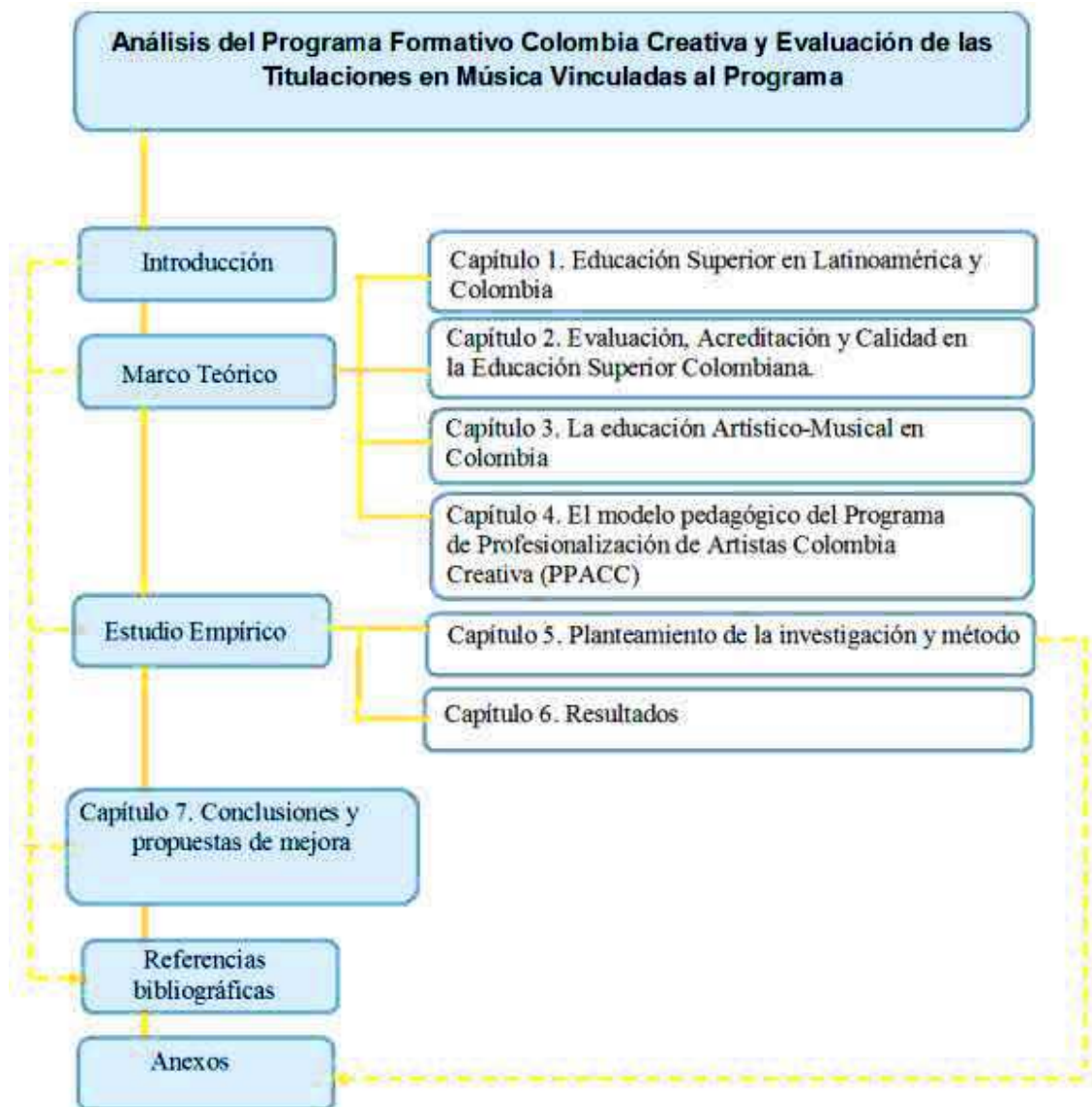
Por ello, parece conveniente continuar evaluando desde diferentes aproximaciones y perspectivas este programa con el fin de favorecer, fortalecer, gestionar y garantizar su calidad.

En esta dirección, el presente proyecto de tesis doctoral pretende realizar un análisis evaluativo de la implementación del PPACC en los programas profesionales de música vinculados al proyecto, a partir de las opiniones y experiencia de los diferentes agentes que han intervenido en el proceso: responsables del proyecto en el Ministerio de Cultura, coordinadores del programa en cada universidad, docentes y egresados, con lo cual, no sólo se proyecta identificar los aciertos y desaciertos sino a su vez se buscará establecer oportunidades de mejora para el fortalecimiento del PPACC en sus actuales y futuras fases de implementación.

A continuación se presenta, en la figura 1, se presenta la estructura de esta tesis doctoral.

Figura 1

Estructura de la Tesis Doctoral



MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Educación Superior en Latinoamérica y Colombia

En el presente capítulo se hace un breve acercamiento al origen y evolución de las universidades y sistemas de educación superior de contexto europeo y latinoamericano para posteriormente abordar el sistema nacional de educación superior colombiano en su conformación, organismos rectores y asesores y sus respectivas funciones, de manera que se pueda tener una idea para comprender cómo funciona el sistema y de qué forma se ofrece el servicio de educación superior en el país.

Se señalan de forma cronológica los acontecimientos más importantes en la evolución y desarrollo del sistema de educación superior nacional y se indica que, si bien los diferentes cambios gestados en las últimas décadas en dicho nivel educativo han sido favorables para el desarrollo de la investigación, la innovación, la ciencia y la tecnología a la vez que han permitido la instauración de políticas de financiación, cobertura, administración e internacionalización (Barragán, 2011), los problemas que el sistema de educación superior colombiano afronta actualmente son aún amplios y neurálgicos. De ahí su inminente necesidad por emprender procesos de cambio.

1.1 Características Generales del Concepto de Educación

De acuerdo con Kashif y Cheewakrakokbit (2017) y Tejada y Thayer (2019), la educación se puede pensar como el proceso continuo de formación humana y cultural que dota a los individuos de herramientas y conocimientos esenciales para su crecimiento y desenvolvimiento en la sociedad. Un espacio de socialización por medio del cual las comunidades transmiten a sus integrantes una serie de conocimientos, valores, procedimientos, directrices, normas e instrumentos de desempeño idóneos para los diferentes ámbitos de la vida de un individuo.

La educación, se puede considerar como un proceso que enfatiza en la transmisión e instauración gradual de hábitos y saberes tanto conductuales como intelectuales (Folkestad, 2006; Mares & Ito, 2005) y tiene como propósito transformar de forma progresiva al ser humano hasta convertirlo en un ser autónomo y responsable.

Melnic y Botez (2014), definen la educación como un proceso que abarca un sin número de factores que contribuyen tanto a la formación personal como intelectual del ser humano. En palabras de estos autores, la educación es:

El conjunto de medidas aplicadas de manera sistémica que favorece el desarrollo del individuo desde el punto de vista intelectual, psíquico, físico, afectivo y socio-profesional. Puede ser visto como un proceso complejo que contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad humana y la asunción de un sistema de valores culturales y profesionales necesarios para el desarrollo individual y su adaptación a la vida social activa. La educación tiene más lados: intelectual, moral, estético, tecnológico, físico, cada uno de ellos apuntando a una cierta parte de la personalidad (p. 113).

Scott y Marshall (2009), señalan también a la educación como un fenómeno práctico e integral que concierne a todo ser humano y le acompaña desde su nacimiento en todos sus ámbitos de interacción, evolucionando con éste a lo largo de la vida a medida que se desarrolla.

Así, en los niveles básicos la educación se encarga de promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen el desarrollo armónico e integral de las facultades intelectuales y morales de los sujetos, permitiéndoles con ello participar en la sociedad de manera activa y responsable. Mientras que en los niveles superiores la educación se va enfocando gradualmente en el control y dominio de saberes avanzados y en la cualificación y desarrollo de competencias específicas para acceder al mundo laboral y los espacios de poder.

A dicho ciclo final de estudios (optativo), se le conoce como Educación Superior y constituye la principal fuente generadora de conocimiento, tecnología, arte y cultura de toda nación. Bien público que, enfocado principalmente en las prioridades de desarrollo de cada país, territorio y región, juega un papel estratégico e imprescindible dentro del desarrollo económico, social y político de las naciones.

A su vez, se le reconoce como un espacio de crecimiento personal y social para todos los individuos (claramente para quienes pueden acceder a ella), pues permite el desarrollo en los sujetos del pensamiento crítico y complejo, el diálogo democrático y la promoción de espacios para el beneficio personal y la transformación social (Guzmán-Valenzuela, 2016; Marginson, 2011, 2018; O'Hagan, McAleavy & Storan 2005).

Acorde con Días (2014) y Hyland (2013), la educación superior es un ciclo formativo que responde a un espacio de interconectividad de saberes, dado su carácter interdisciplinar que le permite influenciar diferentes dimensiones del conocimiento como la investigación, la innovación, la formación ciudadana y profesional, crítica e intelectual, la ciencia y la tecnología, así como impulsar importantes transformaciones sociales, económicas y culturales en torno a diversas temáticas como la pobreza, la violencia, la injusticia, la desigualdad social, entre otras (García, 2017; Langa & David, 2006).

Debido a las diversas transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas, la educación superior del siglo XXI suele ser mayormente concebida en función de la producción de bienes económicos para los individuos y naciones, sin embargo, como fin epistemológico este nivel educativo tiene a su vez por objetivo transmitir conocimientos de alto nivel para el desarrollo y perfeccionamiento del ser humano en los ámbitos de la razón, la teoría y la práctica.

Acorde a ello, se enfoca en dotar a los individuos de habilidades, competencias y saberes que le permitan aprender de manera autónoma y colaborativamente, desarrollarse económica y socialmente (CRES, 2008), impactar significativamente en el desarrollo de sus comunidades (Días, 2014), comprender la compleja realidad social y adaptarse rápidamente a los requisitos cambiantes del mercado (Deaconu, et al., 2014), jugando así un rol importante en la profundización de la democracia, la garantía de los derechos humanos y el desarrollo sustentable (García, 2017).

A nivel macro-social, diversos estudios señalan las bondades de la educación superior como componente clave para el establecimiento de la identidad nacional, la construcción de sociedades democráticas (Días, 2007a, 2007b; Marginson, 2011) y como motor de crecimiento político, social y económico de un país o región (Guzmán-Valenzuela, 2016; Kimenyi, 2011; Moretti, 2004 & Valero; Van Reenen, 2019). Por lo que indiscutiblemente la educación superior no solo influye directamente en la calidad de vida de los individuos sino también de las sociedades.

Cotte (2011); Juarros (2006) y O'Hagan et al. (2005), sustentan a su vez que quienes acceden a la educación superior y culminan sus estudios tienen una vida laboral y útil más prolongada, estable y satisfactoria y mayor seguridad económica; cuentan con niveles más altos de autoconfianza; tienen más facilidad en el acceso a servicios sanitarios; sus prácticas alimentarias y de salud son más satisfactorias; presentan menor dependencia en asistencia gubernamental y mejor

comprensión acerca del gobierno; su actividad criminal y/o delictiva es muy reducida; y se caracterizan por un mayor sentido de servicio y liderazgo comunitario.

En síntesis, y pese a las restricciones y la falta de oportunidades de acceso a este nivel educativo para una importante proporción de la sociedad (Langa & David, 2006; McAleavy & O'Hagan, 2004), la educación superior es el espacio con más condiciones estructurales y humanas para anticipar, diseñar, evaluar y suministrar ideas, proyectos, programas y recursos humanos de excelencia, capaces de enfrentar los nuevos desafíos del siglo XXI, ejercer una crítica y reflexión a la sociedad (Guzmán-Valenzuela, 2017) e interrogar sobre los sentidos de los procesos sociales (Andersson & Fejes, 2005; Días, 2014; Deaconu et al., 2014).

Lo que le permite ocupar un lugar privilegiado en todas las estructuras sociales a nivel mundial pero a su vez le confiere múltiples responsabilidades (Ardi et al., 2012; Milenkovska & Novkovska, 2019).

Por lo tanto, la educación superior se define en términos tanto individuales como macro-sociales y económicos pues no solo se refiere a una actividad sino a un conjunto diverso de ellas, haciendo su comprensión y definición un tema complejo.

1.2. Evolución y Contexto del Sistema de Educación Superior

1.2.1. En el Mundo y Latinoamérica

A modo de contextualización, se presenta a continuación una breve reseña de los orígenes y avances más significativos del sistema de educación superior tanto a nivel internacional como latinoamericano, para posteriormente situar el discurso en el contexto colombiano, país donde toma lugar la presente investigación.

Las universidades, surgen en Occidente en el continente europeo durante la Edad Media y a través de las escuelas catedráticas y monásticas. En respuesta a las necesidades de los sectores dominantes de la sociedad, estas instituciones tenían como finalidad enseñar las profesiones consideradas en esa época como superiores (eclesiásticos, juristas y médicos). Visión que perduró durante el Renacimiento.

Tras la revolución industrial y con el auge del capitalismo industrial, el poder de la Iglesia entró en un proceso involutivo y el saber científico y tecnológico comenzó a cobrar importancia transformando la universidad en una institución esencialmente académica, autónoma e independiente, empezándose a realizar entonces las primeras investigaciones científicas.

En el siglo XIX, surge en Alemania una nueva concepción de Universidad centrada en la investigación científica denominada la *Universidad Moderna*. Y en Estados Unidos, país que ya se consolidaba como una nación de gran crecimiento económico y poder político, se empiezan a ofertar carreras relacionadas con la producción bajo una percepción de relación estrecha entre investigación, docencia universitaria y desarrollo económico (Popkewitz, 2000).

El siglo XX, por su parte, se caracterizó por ser el periodo de mayores cambios y transformaciones. Entre estos se destacan (Badillo, 2009).

- La masificación de la educación superior, la apertura exponencial de centros universitarios y carreras y la creciente inequidad.

- La crisis de la organización estatal del sistema educativo universitario.
- La crisis del financiamiento público de la educación superior.
- Las nuevas demandas sociales sobre el sistema universitario.
- La redefinición del concepto de autonomía universitaria.
- La internacionalización de los sistemas de educación superior.
- Una mayor movilidad del capital humano.

Durante esta época, la educación superior se extiende por todos los continentes y se incrementa significativamente, lo que reclama a la universidad la ampliación de sus funciones, una mayor implicación con las demandas sociales y contextuales y la diversificación en sus enseñanzas (Casanova, 1999).

Es aquí cuando la universidad pierde su sentido humanístico y se va transformando en un mercado de consumo y en instrumento fundamental de crecimiento económico (Dos Santos, 2016; García, 2017; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013; Marginson, 2011), lo cual, como señalan los autores, genera importantes cambios respecto a su

- Financiamiento.
- Calidad.
- Internacionalización.
- Autonomía institucional
- Buen gobierno

A partir de allí, se crea una estrecha relación entre universidad y empresa y es cuando conceptos como mercado, oferta, demanda y precio empiezan a relacionarse con la educación superior transformando así la universidad y trascendiendo sus funciones hacia objetivos de naturaleza organizacional (Esquivel, 2007; Guzmán-Valenzuela, 2016). Lógica que toma cada vez mayor valor, a juzgar por el incremento incesante de nuevas instituciones de educación

superior (IES) y su constante competencia por la excelencia organizativa y la oferta de servicios más llamativos y satisfactorios (Petruzzellis et al., 2006).

Como señalan Beltrán-Villamizar et al. (2015), dichos cambios sociales y políticos que caracterizaron el sistema educativo europeo permearon a su vez y en gran proporción la evolución y percepción de la educación en los países en vía de desarrollo.

Ejemplo de lo anterior es el caso de Latinoamérica. Allí, las primeras universidades, fundadas hacia 1810 por la corona española, que en su mayoría comenzaron siendo seminarios, asumieron el modelo europeo de universidad como fiel reflejo del esquema que les fue heredado. Se ubicaban en sedes estratégicas que la corona consideraba claves para el gobierno y a ellas accedían las élites que ocuparían más adelante los altos cargos del territorio entonces conocido como “Las Indias”.

Este modelo monopólico, público, laico y gratuito, que se impuso paulatinamente en todos los países de la región (Cardona, 2017; Rama, 2006), se mantuvo hasta la independencia, época en que la universidad Republicana empieza a cuestionar el modelo colonial de jerarquización de la universidad y a gestar movimientos que buscaban el cambio y democratización de la universidad bajo los principios de humanidad e igualdad con lo que se dio paso al modelo europeo de “universidad moderna”.

Así, a comienzos del siglo XX, dichas tensiones fueron incrementando y como acontecimiento de resistencia educativa se declara en 1918 la reforma de Córdoba, primera reforma en educación superior que promovió la autonomía y el cogobierno universitario, y, con ello, la expansión de las universidades y la democratización del acceso a la educación superior.

Hacia los años sesenta y setenta y a partir de un importante movimiento estudiantil, la educación superior latinoamericana sufre una importante reforma en respuesta a las demandas políticas, económicas y sociales del momento. Las universidades comenzaron a asumir diferentes roles acorde a los cambios y

transformaciones sociales que surgieron en cada región con lo que se convirtieron en universidades reformistas, orientadas bajo los principios fundamentales de autonomía, cogobierno estudiantil, extensión universitaria, libertad de cátedra, amplio acceso y gratuidad e inserción en la sociedad.

Como sucedió en la mayoría de sistemas educativos de otras latitudes, entre 1950 y 1990 los sistemas latinoamericanos de educación superior también se caracterizaron por la expansión y la diversificación (Badillo, 2009; Días, 2007^a; Pulido, 2017). De acuerdo con Casanova (1999), la tasa de escolarización superior y el número de instituciones de educación superior en Latinoamérica aumentó exponencialmente durante esta época, pasando de 270 mil alumnos a 8 millones y de 75 a 700 instituciones educativas. El número total de estudiantes se multiplicó por más de cuarenta desde 1950, y treinta veces desde 1960 (Días, 2007a). Cifras que dan cuenta de un importante proceso de transformación de la educación superior, que, articulado a las condiciones contextuales propias de cada país, sobrellevó diferentes resultados, en algunos casos efectivos y en otros controversiales.

En línea con lo anterior y de acuerdo con Juarros (2006); Melo-Becerra et al. (2017) y Pulido (2017), aunque la apertura de nuevas universidades y el aumento en la matrícula de estudiantes significó un valioso avance y contribuyó a la creación de importantes reformas en los sistemas de educación superior de la región, los cambios no fueron suficientes ya que:

- No se reglamentaron políticas de aseguramiento de la calidad en la mayoría de los países del continente.
- No se vigilaron a cabalidad la función social de la universidad ni el compromiso de las mismas en la producción del conocimiento.
- No se centraron en la creciente importancia de la ciencia, la tecnología y la investigación.

- No se eliminó la brecha en el acceso a la educación pública y de calidad, por lo que los múltiples movimientos sólo lograron resultados factibles en el campo político.
- No se realizaron suficientes aportes en cobertura, calidad y equidad educativa.
- Permitieron el crecimiento exponencial de las universidades privadas y los altos costos educativos.

No obstante, es indiscutible que otros cambios fueron muy favorables y necesarios. Es el caso de la apertura de la universidad a diversas poblaciones como mujeres, pueblos originarios, personas en situación de discapacidad, entre otros (Kimenyi, 2011; Moretti, 2004 & Valero; Van Reenen, 2019), con lo que estas se han convertido en instituciones más democráticas (Badillo, 2009; Días, 2007^a & Langa; David, 2006), pues garantizan “mayor justicia social, desarrollo sustentable e independencia económica para los países que poseen un sistema de educación superior importante” (García, 2017, p. 21).

A la diversificación del sistema y crecimiento exponencial de programas e instituciones académicas que se dio en la región durante la última década del siglo XX (Lemaitre, 2004), le acompañan en la actualidad otra serie de retos que están íntimamente ligados a diversas dinámicas de transformación socio-políticas como son: la expansión estudiantil y la diversidad y heterogeneidad del estudiantado (Cardona, 2017; Deaconu, et al., 2014; Del Castillo, 2005); la globalización económica, renovación de saberes e internacionalización (Badillo, 2009; Guzmán-Valenzuela, 2017; Hyland, 2013) y la heterogeneidad de los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad (Hyland, 2013; Jackson et al., 2011; Schuetze & Slowey, 2002).

1.2.1. En Colombia

Conforme a las transformaciones que acontecieron en el escenario de la educación superior latinoamericana, se gestaron correlativamente diversos cambios en el sistema de educación colombiano, a los cuales se hace una breve referencia a continuación.

Los inicios de la educación superior colombiana datan del período colonial, época en la que el Estado y la iglesia católica tenían una alta influencia y absoluto control de la sociedad, siendo esta la razón por la cual dichas enseñanzas se centraron en sus comienzos principalmente en la teología, la filosofía y la medicina.

Como sucedía en el contexto europeo y latinoamericano, el acceso a la universidad en este periodo estaba igualmente limitado a un grupo “élite” de estudiantes pertenecientes a órdenes religiosas y a familias españolas o criollas de alto renombre y posición social (Rodríguez & Burbano, 2012).

Aunque durante los primeros años de la República (1858-1861), el papel de la Iglesia Católica siguió siendo muy marcado, la educación superior cobró mayor interés para la nación, especialmente por la necesidad de formar profesionales para la construcción del Estado.

Hacia finales del siglo XIX, las medidas estatales sobre educación superior estuvieron marcadas por las diferencias ideológicas entre liberales y conservadores por lo que se adoptó un programa educativo menos intervencionista e insubordinado. Sin embargo, no se contaba con libertad de cátedra (Múnera, 2011).

Durante el periodo de la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, que enmarcan los primeros años del siglo XX, la educación superior colombiana no gozó de muchos avances debido al dominio estatal y la influencia de la Iglesia católica (Melo-Becerra et al., 2017). En contraposición a ello, este periodo se caracterizó por la baja calidad y cobertura y la falta de inversión y creación de nuevas universidades públicas.

Hacia 1920, la educación superior en Colombia recobra interés por lo que se empieza a fortalecer la formación docente mediante la constitución de algunas escuelas normales. En el año 1934, se genera una de las principales reformas educativas del país caracterizada por el proceso de industrialización que buscaba fortalecer los vínculos entre la formación académica de los estudiantes y la realidad económica del país. Bajo este modelo, se otorga mayor autonomía administrativa y académica a las universidades, se promueve la libertad de cátedra y se asignan recursos para mejorar la calidad y la práctica docente (Melo- Becerra et al., 2017).

En esta dirección, la educación, que había estado mayormente enfocada en la preparación para el trabajo dentro de un contexto inmediato se empieza a transformar gradualmente en herramienta clave para alcanzar la “*civilización de la sociedad*”, como actividad inherente a la finalidad social del Estado.

Hacia 1960, el exponencial cambio demográfico del país generó una demanda creciente en los servicios educativos que sugirieron la creación de universidades con programas nocturnos, el aumento significativo en el número de programas y la creación de diferentes instituciones privadas (Beltrán-Villamizar et al., 2015).

Una década más tarde y frente a los retos de la industrialización, del crecimiento económico y de la designación de la educación como derecho fundamental, el estado colombiano se vio en la necesidad de mejorar la infraestructura al tiempo que incrementó el número de universidades. Sin embargo, debido a la falta de un régimen jurídico que vigilara de forma imparcial a las universidades tanto públicas como privadas, la acreditación y surgimiento de nuevos programas académicos creció exponencialmente en el sector privado (más de veinticuatro IES privadas en menos de una década) en comparación con un incremento apenas notorio en el sector público (tres IES), trayendo consigo desigualdad, inequidad y otra serie de tensiones al sistema de educación superior del país (Kent, 1997).

Situación que ubicó entonces a Colombia junto a Brasil entre los primeros países latinoamericanos donde las inscripciones privadas superaban significativamente las inscripciones públicas (Patrinos, 1990).

Más adelante y en relación con las directrices plasmadas en la constitución política de 1991 se crea la Ley 30 de 1992, marco legal vigente para la educación superior colombiana que (Múnera, 2011):

- Definió los principios y objetivos del sistema de educación superior.
- Clasificó los programas académicos y las instituciones en públicas y privadas.
- Dividió el sistema de educación superior en tres tipos: técnico profesional, tecnológico y universitario.
- Amplió la autonomía a las universidades tanto públicas como privadas en cuanto a:
 - La posibilidad de definir y establecer sus estatutos y programas académicos.
 - La posibilidad de elegir y nombrar libremente el gobierno universitario y sus directivas.
 - La liberación del control del estado para definir el incremento anual en el cobro de la matrícula.
- Estableció como órganos rectores al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y dentro de este último se incluyó la organización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación superior colombiana y del Sistema Nacional de Información (SNI).
- Transformó al ICFES en un organismo técnico y ejecutivo del CESU.
- Definió la evaluación y acreditación institucional como elemento de calidad.

Por la misma época y con la entrada del neoliberalismo económico, que se impuso internacionalmente en la década de los 80, el papel del estado disminuyó

progresivamente, y, en consecuencia, comenzó a desarrollarse la iniciativa privada y mercantil en todos los ámbitos de la vida nacional. En Colombia, como señala Cardona (2017), las políticas públicas y en particular las educativas se transfiguraron de un modelo de financiación para el desarrollo a un modelo de financiación empresarial y comercial, dando prevalencia así a la lógica del mercado, la eficiencia y la productividad por encima de los criterios de equidad y justicia social (Jiménez, 2007; Rico, 2016).

Bajo este nuevo orden mundial, la política educativa nacional favoreció el desligamiento del estado colombiano con las universidades públicas y trajo consigo su desfinanciamiento y descapitalización (Patrinos, 1990), lo cual representa uno de los principales responsables de la actual crisis del sistema de educación superior público.

Como expone Días, (2007a), más del 68 % de las IES y programas académicos superiores en Colombia pertenecen al sector privado, lo que ubica al país y sus niveles de cobertura bruta en educación superior muy por debajo respecto a los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (Gómez & Celis, 2009; Herrera e Infante, 2003).

De hecho, aunque en temas de cobertura el país ha registrado importantes adelantos en las últimas dos décadas, como lo demuestran diferentes estudios (Melo- Becerra et al., 2017; MEN, 2014), la tasa de cobertura continúa siendo relativamente baja desde una perspectiva internacional, tanto si se compara con países desarrollados como con otros países del sector tales como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay o Puerto Rico (MEN, 2014).

Un ejemplo claro de lo anterior lo señala Pulido (2017), quien afirma que solo hasta el año 2006 Colombia alcanzó los niveles de cobertura que lograron en promedio otros países de América Latina hacia 1997.

De la desigualdad entre tipos de universidades se desprende a su vez la estratificación en el sistema de educación superior, lo que implica que sólo un grupo reducido de jóvenes tenga acceso a las mejores universidades. Es decir,

que sólo aquellos “estudiantes de los quintiles más ricos que asisten a las mejores escuelas de primaria y secundaria pueden acceder a las universidades selectivas” (Guzmán-Valenzuela, 2017, p.23), disfrutar de mayores posibilidades de reforzar su capital social y cultural; desarrollar una exitosa carrera académica; y acceder a puestos de trabajo y posiciones mejor remuneradas (Langa & David, 2006; Munro, 2011).

Mientras que los estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos, con un capital social y cultural menor y que a nivel general se encuentran peor preparados en términos educativos (Hyland, 2013; Langa & David, 2006; Tones et al., 2009), suelen matricularse en universidades menos selectivas y tener más dificultades sociales y económicas (Ferreyra, Marín & Osorio, 2015; Juarros, 2006).

Estos argumentos, concuerdan con el esquema de estratificación de Berry (1988), quien divide el sistema universitario en 3 niveles contrastantes: Las universidades privadas de élite que atienden a los ricos y cuyos graduados finalmente obtienen empleo en los principales cargos del sector público y privado. Las universidades públicas que atraen a estudiantes de la clase media alta. Y las escuelas privadas de bajo costo y baja calidad que principalmente atienden la clase media baja y son en su mayoría de dudosa calidad.

Situación que como expresa Pulido (2017), no se ajusta ni en calidad ni en equidad a las necesidades más sentidas de la sociedad colombiana:

Ya que la ampliación de las oportunidades educativas que se observa en el país ha estado acompañada de la consolidación de un sistema educativo fuertemente segmentado que no ofrece las mismas oportunidades a todos (p.25).

En esta línea, el porcentaje de jóvenes de bajos recursos, aquellos pertenecientes a los estratos 1 y 2, que pueden acceder a la educación superior en el país, terminar sus niveles formativos, ejercer su profesión, mejorar el nivel

socioeconómico propio y el de sus familias gracias a su trabajo, y aún más, aportar al desarrollo de sus ciudades y en general de la nación, es preocupantemente bajo (Lima & Rubaii, 2016; Mejía & Duque, 2013).

Como denuncia Pulido (2017), dicha inequidad en el acceso a la universidad acentúa la problemática de cobertura, pues menos de la quinta parte de los jóvenes en edad de cursar el nivel de educación superior está matriculado en algún programa académico.

A la desigualdad y la estratificación en el sistema se suma la imposibilidad de acceso o la alta deserción a causa de los excesivos costos de la matrícula (Munro, 2011). En esta línea, la mayoría de los estudiantes que desean continuar sus procesos de formación superior en Colombia se endeudan para poder financiar sus estudios, accediendo generalmente a préstamos subsidiados por el gobierno a modo de créditos educativos, por demás inequitativos, que para la mayoría de usuarios se convierten en una deuda insostenible que los obliga a desertar de sus estudios producto de la falta de solvencia económica (Guzmán-Valenzuela et al., 2017; Juarros, 2006; Rodríguez, 2015).

Lo anterior, tiene correspondencia con estudios como los de Beltrán-Villamizar et al. (2015); Bermúdez (2017), Cotte (2011); Días (2008); Langa & David (2006), quienes coinciden en señalar la pobreza, la ausencia de respaldo familiar, la falta de recursos económicos, los problemas de salud y roles de género, así como la falta o lejanía de servicios escolares como limitantes para el acceso equitativo de los individuos a la educación superior.

Otras de las contrariedades se centran en la insuficiencia de cupos, la heterogeneidad en la calidad de los programas ofrecidos y la falta de pertinencia de los mismos. Lo cual, según datos de DANE (2015), ha repercutido en altas tasas de desempleo y en el incremento de la informalidad del mercado laboral principalmente en la población joven.

Acorde con lo anterior y como lo expresan Del Castillo (2005); Herrera e Infante (2003); Jiménez (2007) y Juarros, 2006, son muchos los retos que

enfrenta el sistema de educación superior colombiano, sin embargo, si se han de priorizar deberían tratarse en primera medida los temas concernientes a: la descentralización, internacionalización, globalización y virtualización de la educación; la promoción y mejora de la calidad tanto de las entidades privadas como públicas; el establecimiento de créditos justos y condonables para financiar estudios universitarios y la regulación en el criterio de equidad para que todos accedan a una formación de excelencia que permita el mejoramiento de las condiciones de vida y perfil de formación de los futuros egresados.

A continuación y a modo de síntesis, se presenta un esquema en el que Cardona (2017) recoge estos y otros problemas críticos del sistema de educación superior colombiano a partir de su organización en 11 nodos diferentes (tabla 1.1).

Tabla 1.1

Principales Problemas de la Educación Superior en Colombia

TEMA	PROBLEMAS NODALES
Educación inclusiva	Ubicación geográfica de algunas poblaciones Limitaciones tecnológicas y de infraestructura Índice de pobreza e indigencia Debilidades en la articulación entre la educación media y superior Migración de zona rural a la urbana Apoyos profesionales insuficientes Falta de capacitación especial de profesores Discriminación Oferta insuficiente o nula de programas educativos en las regiones apartadas de las grandes urbes Procesos curriculares y administrativos rígidos/no flexibles
Acceso y equidad	Tasa de matrícula baja en algunos sectores de la población Algunas instituciones de educación superior mal dotadas y con baja reputación Recursos insuficientes para atender la demanda en programas de apoyo financiero Niveles altos de deserción
Calidad y pertinencia	Estándares no muy altos en registro calificado para garantizar la calidad mínima Se usan poco los resultados del observatorio laboral

	<p>Duración excesiva de algunas carreras</p> <p>Prácticas tradicionales de enseñanza</p>
Investigación (Ciencia, Tecnología e innovación)	<p>Escasa inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación (0,46% del PIB)</p> <p>Escasa producción científica (según la OECD y el Banco Mundial, Colombia tiene la producción más baja de artículos científicos por millón de habitantes en relación con otros países de América Latina)</p> <p>Poca capacidad y participación de las regiones</p> <p>Bajo porcentaje de profesores con título de Doctor</p> <p>Desarticulación entre la universidad y el sector productivo y social</p> <p>Baja cooperación entre las IES</p> <p>Limitantes de infraestructura y tecnología</p>
Regionalización	<p>Asimetrías en resultados académicos en relación con las ciudades</p> <p>Desconocimiento de la diversidad regional</p> <p>Ausencia y desconocimiento de sistemas de transferencia de créditos académicos</p> <p>Corresponsabilidad de la oferta en educación superior con las necesidades de la economía regional y local</p> <p>Escasos aportes de la investigación a problemas territoriales</p>
Articulación de la educación media con la educación superior	<p>Carencia de conceptualización sobre alcance y objetivos de la educación terciaria</p> <p>Marco normativo insuficiente</p> <p>Bajo reconocimiento de la formación para el trabajo</p> <p>Bajo reconocimiento de la calidad de programas de formación técnica profesional y tecnológica</p> <p>Desconocimiento por parte de los bachilleres de las características de los programas de educación superior</p> <p>Distanciamiento entre academia, empresa y Estado.</p> <p>Falta estandarización de procesos de medición y aseguramiento de la calidad</p> <p>Ausencia de espacios normativos comunes</p>
Comunidad universitaria y bienestar universitario	<p>Insuficiente asignación presupuestal para bienestar</p> <p>Asimetrías en formas de contratación, remuneración, escalafón y cargas de los profesores</p> <p>No hay sistema de información relacionado con bienestar</p> <p>Poco impacto en las acciones de bienestar, reduciéndose a un servicio asistencial</p> <p>Escasa relación de las IES con los egresados</p>

Nuevas modalidades Educativas	<p>Poca claridad conceptual y práctica sobre las diferentes modalidades de la educación a distancia y procesos de enseñanza apoyados en las TIC</p> <p>Interpretación errónea de lo que es virtual</p> <p>Estándares de calidad para registro de programas virtuales desactualizados y descontextualizados</p> <p>Falta regulación de requisitos y de idoneidad de profesores</p> <p>Escasa investigación</p> <p>Insuficiente infraestructura</p>
Internacionalización	<p>Escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares</p> <p>Se ha limitado a movilidad estudiantil</p> <p>Dificultades de acceso a visados</p> <p>Falencias en la construcción y ejecución de políticas institucionales</p> <p>Escasos recursos económicos</p> <p>Bajo nivel de inglés por parte de docentes y estudiantes</p>
Estructura y gobernanza del sistema	<p>Necesidad de reconocer la diversidad regional para el establecimiento de políticas</p> <p>Se concentra la oferta más significativa y de mejor calidad en los grandes centros y regiones del país</p> <p>Pocos centros de investigación con recursos suficientes</p> <p>Dificultades en las características y lugares que ocupan la educación técnica y tecnológica</p> <p>Diversidad de criterios para definir e interpretar el alcance de la autonomía universitaria</p> <p>Centralismo del MEN y concentración de funciones</p> <p>Pocos mecanismos de rendición de cuentas sobre el desempeño de las IES</p> <p>Falta estabilidad en el funcionamiento de las IES públicas por conflictos internos y paros</p>
Sostenibilidad financiera del sistema	<p>Mecanismos de financiación poco flexibles e insuficientes</p> <p>No hay mecanismos para aliviar cargas tributarias y parafiscales de las IES</p> <p>Carencia de un sistema de evaluación que dé cuenta de la eficacia del proceso educativo</p> <p>Inequidad en la distribución de recursos entre las IES públicas</p> <p>Costos crecientes de la educación superior</p> <p>Escasez de recursos para formación de alto nivel de los profesores</p> <p>Atraso en infraestructura física</p>

Nota: Principales Problemáticas del Sistema de Educación Superior Colombiano. Adaptado de Cardona, 2017, (p. 73-75).

1.3. Sistema de Educación Superior en Colombia

La Educación Superior en Colombia, nivel educativo que prosigue a la educación secundaria obligatoria, es un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por entidades privadas particulares.

Constituye la última etapa del proceso de aprendizaje académico del ámbito formal, es no obligatoria, y está enfocada en el desarrollo de conocimientos concretos y el perfeccionamiento de destrezas en jóvenes, adultos, campesinos, grupos étnicos y personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o con capacidades excepcionales (CNA, 2019; DNP, 2009).

Es regulada por la Ley General de Educación (Ley 30 de 1992) y se divide en:

- Pregrado: programas técnicos, tecnológicos y de profesional universitario.
- Posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados.

La figura a continuación (figura 1.1), presenta su estructura:

Figura 1.1

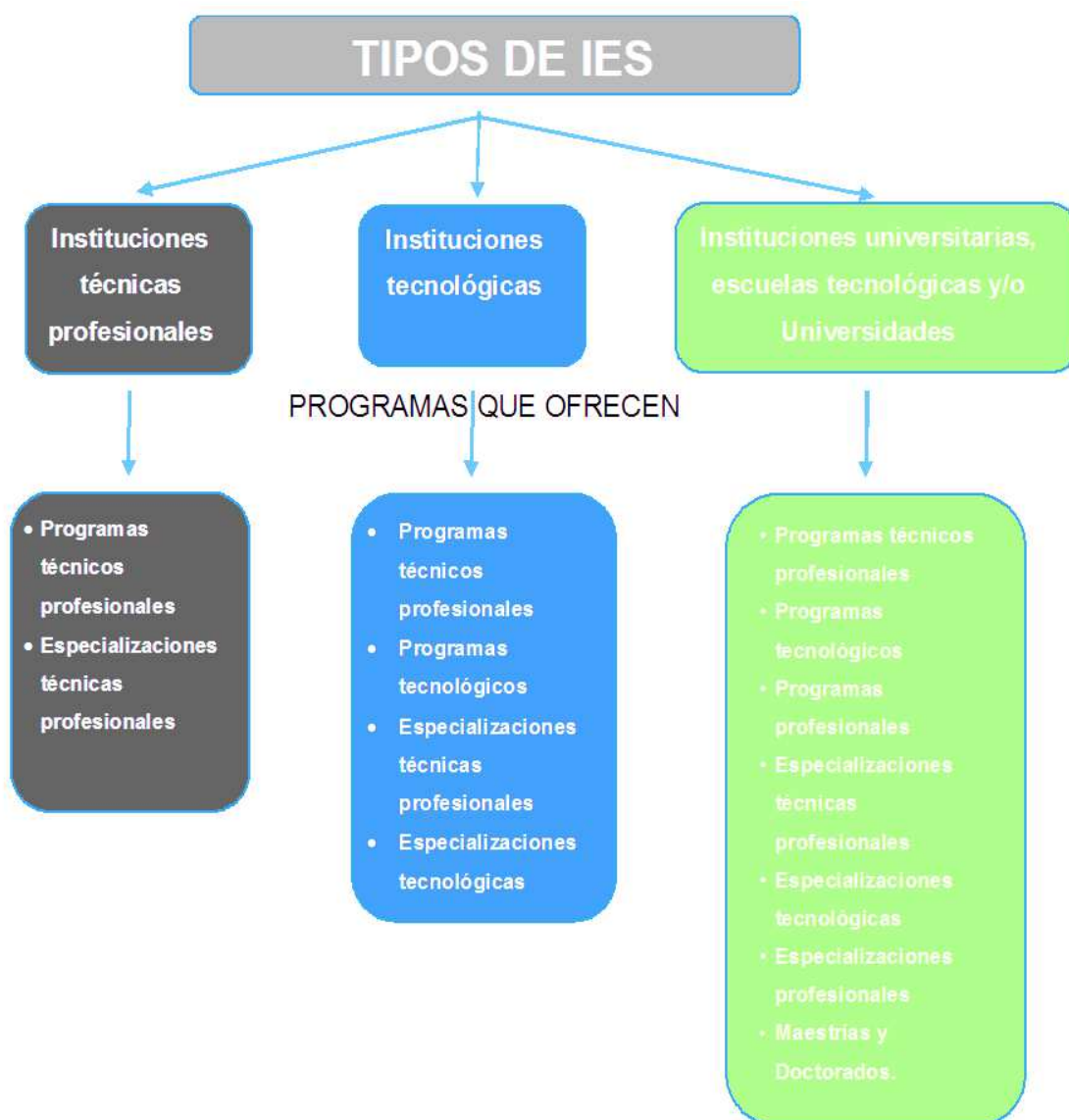
Organización Actual del Sistema de Educación Superior en Colombia



Como entidades prestadoras del servicio de educación superior en el país se encuentran las Instituciones de Educación Superior IE, clasificadas dentro de la Ley 30 de 1992 según su naturaleza jurídica y carácter académico en Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas y Universidades (ver figura 1.2).

Figura 1.2

Tipos de IES y Programas Académicos en Colombia



Como entidad rectora del sistema de educación en Colombia se encuentra el Ministerio de Educación Nacional (MEN), encargado de diseñar, impulsar y hacer seguimiento a las políticas educativas de las universidades privadas y

públicas que funcionan en el país, así como de establecer las políticas y lineamientos para el funcionamiento de los programas bajo criterios de calidad, acceso equitativo y permanencia (MEN, 2021).

Dicha labor la ejecuta en articulación con otros organismos de asesoría y coordinación sectorial, así como con entidades y organizaciones de apoyo entre las que se encuentran (Cardona, 2017; CNA, 2019; MEN, 2015; Pulido, 2017):

- **El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)**, que se encarga de proponer al gobierno nacional políticas y planes relacionados con la educación superior del país; de reglamentar la organización del sistema de acreditación y el sistema nacional de información; de crear instituciones de educación superior; de establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos; entre otras.
- **Los Comités Regionales de Educación Superior (CRES)**, quienes en calidad de representantes sectoriales se encargan de la discusión y diseño de políticas, planes y proyectos de educación superior regional.
- **El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)**, quien se encarga de ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles así como de adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa. Con sus resultados, se busca ofrecer información pertinente y oportuna que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación nacional (Pulido, 2017).
- **El Consejo Nacional de Acreditación (CNA)**, cuya función es promover, ejecutar y controlar las políticas y procesos relacionados con la acreditación de programas e instituciones que han sido recomendados por el CESU.
- **La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CONACES)**, que coordina y orienta el aseguramiento de la calidad de la educación superior desde la evaluación del

cumplimiento de requisitos para la creación de IES, la transformación y la redefinición de sus programas.

Capítulo 2

Evaluación, Acreditación y Calidad en la Educación Superior Colombiana

Siendo objeto de la presente investigación el análisis y evaluación de la implementación del programa de profesionalización de artistas Colombia Creativa (PPACC) en los Programas Profesionales de Música Vinculados al Proyecto, así como la valoración de sus fortalezas y debilidades, la identificación del grado de satisfacción de los agentes involucrados en los procesos y la estimación del nivel de calidad y pertinencia del mismo, se hace oportuno ahondar en este capítulo en algunos conceptos fundamentales concernientes a la evaluación, la calidad y la satisfacción con los programas académicos de educación superior.

En primera instancia, se aborda el concepto de evaluación de programas y evaluación de la calidad en educación, como un espacio multidimensional en el que intervienen la interrelación del personal docente, estudiantil y administrativo y la pertinencia y calidad de la formación, programas, infraestructura y recursos y del entorno educativo (Douglas et al., 2008; González & Pradier, 2019; Gruber et al., 2010).

Ligado a la calidad se introduce el concepto de satisfacción con los servicios educativos, que constituye actualmente uno de los criterios más significativos y determinantes en el éxito de los programas (Álvarez et al., 2014; Borch et al., 2020 & Chiandotto, Bini & Bertaccini, 2005; Douglas et al., 2008) y en el monitoreo y gestión de la calidad para las IES (Gruber et al., 2010; Kashif & Cheewakrakokbit, 2017; Shahsavar & Sudzina, 2017; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

Posteriormente, se exponen los conceptos de gestión de la calidad y acreditación de programas académicos de nivel superior contextualizando dichos procesos dentro del sistema de educación superior colombiano, recordando que es precisamente este el escenario donde toma lugar la presente investigación.

Por último, se hace un breve recuento del estado actual de la evaluación y acreditación de programas en el campo expandido de las Artes y Educación musical en Colombia, insistiendo aquí en la necesidad que tienen los sistemas de educación superior y de gestión de la calidad educativa, tanto nacionales como internacionales, de fomentar una cultura de la evaluación que no sólo se centre en la valoración de unos estándares o criterios de calidad sino que ante todo asegure la sostenibilidad de los programas y garantice la pertinencia, equidad y acceso de la población a la educación superior (Días, 2007a, 2007b; Riad & Zhanna, 2019).

2.1. La Evaluación en Educación

*Lo que no se define no se puede medir.
Lo que no se mide no se puede mejorar.
Lo que no se mejora se degrada siempre
(Lord Kevin, 1885)*

Se conoce como evaluación a una serie de técnicas y procedimientos que se encargan de medir, controlar, verificar, seleccionar, valorar, establecer, apreciar y/o calcular la pertinencia de una determinada cosa o asunto.

Es un proceso de investigación sistemática, aplicable a diversas áreas como la justicia, salud, marketing, educación, entre otros, con el que se busca por un lado recoger y conocer información acerca de un elemento (diagnóstico), y por otro, extraer juicios de valor, formular estrategias y planes de mejora, tomar decisiones y determinar la utilidad o el valor del objeto de estudio para mejorar las condiciones y resultados del ámbito evaluado.

En el contexto educativo, la evaluación se define como un proceso de aprendizaje que busca (Forss, et al., 2002):

- Conocer cómo funcionan los procesos académicos y administrativos.
- Identificar el nivel de validez, calidad y pertinencia de los métodos y didácticas empleadas, así como el grado de adecuación de los títulos, programas y/o asignaturas al contexto social.
- Reconocer la percepción y grado de satisfacción o insatisfacción del alumnado
- Establecer y diseñar medidas de mejora aplicables a cada contexto.
- Ayudar a mejorar las prácticas del desempeño organizacional.
- Ayudar a mejorar la calidad de la educación.

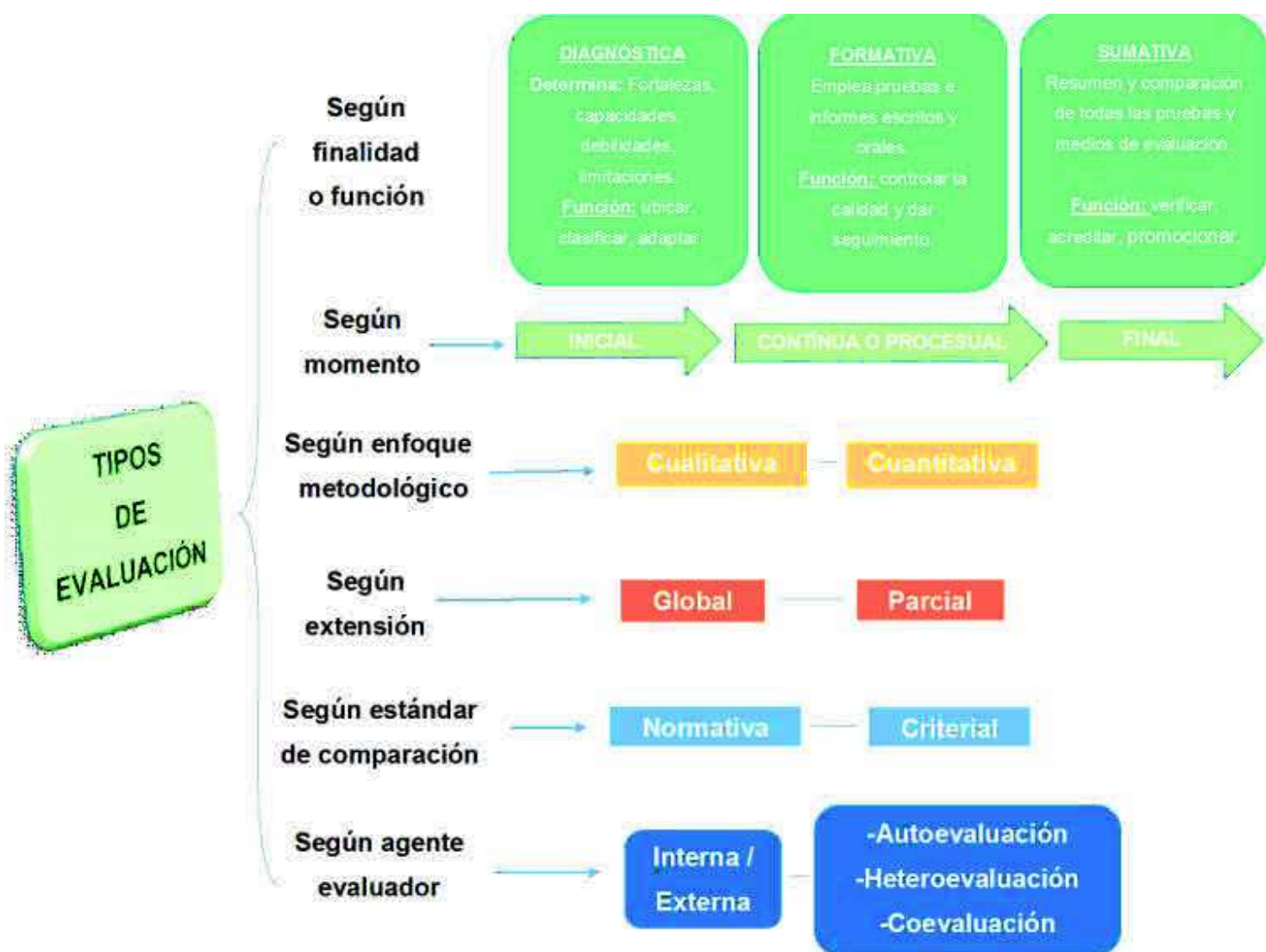
Según Nicol y Mafarlane (2007), la evaluación es un concepto que ha ido evolucionando y transformándose a través del tiempo en un campo profesional de estudio cada vez más amplio y complejo, pasando transitoriamente de ser un esquema sistémico centrado en la comprobación y medición de logros académicos a ser un proceso amplio y dinámico que observa, indaga y analiza el proceso educativo en su totalidad.

Así, al hablar de evaluación en el campo de la educación se engloban tanto los procesos de análisis, estudio y discusión de los sistemas, instituciones educativas, programas formativos y actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes y estudiantes) (Escudero, 2003; Gómez & Mora, 2011; Stufflebeam, 2001; Scharager & Aravena, 2010), como los procesos de *gestión de la calidad*, dada su orientación a la mejora continua, la innovación y la responsabilidad social (Jarvis, 2014).

Dependiendo de los objetivos, de las necesidades y/o propósitos, preguntas, procedimientos abordados y de los objetos estudiados (programas, productos, proyectos, servicios, personal, rendimiento académico, gestión, infraestructura, otros), la evaluación puede tener múltiples funciones (Johnson et al., 2020). En la figura a continuación (figura 2.1), se exponen algunos de los tipos de evaluación más comunes en educación a partir de seis dimensiones clave: finalidad, momento, enfoque metodológico, extensión, estándar de comparación y agente evaluador (ver figura 2.1):

Figura 2.1

Principales Tipos de Evaluación en Educación



- Evaluación inicial: es la que se desarrolla antes de iniciar el proceso formativo. Busca analizar y determinar las condiciones previas del proceso.
- Evaluación continua: da cuenta de los avances y dificultades durante el proceso y establece oportunidades de mejora.
- Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de los datos de estudio al finalizar determinado periodo de tiempo.
- Evaluación cualitativa: describe fenómenos. No solo es importante en esta tipología de evaluación la medición del logro de los objetivos planteados sino que el proceso también toma relevancia. Valora si se han producido, o no, modificaciones, mejoras y/o cambios de actitudes tanto en los formadores como en los participantes.
- Evaluación cuantitativa: tiene en cuenta datos e información cuantificable y ponderable en cifras y porcentajes.
- Evaluación global: valora el objeto de estudio en su totalidad.
- Evaluación parcial: evalúa una parte del objeto de estudio.
- Evaluación normativa: exige un mínimo de desarrollo en el cumplimiento y rendimiento de los objetivos.
- Evaluación criterial: describe ampliamente el rendimiento, fortalezas y debilidades del objeto de estudio sin entrar en comparaciones.
- Evaluación interna: es realizada por personal capacitado del propio centro evaluado.
- Evaluación externa: es desarrollada por personal que no labora en la unidad o centro objeto de estudio (Borch et al., 2020; Forss et al., 2002; Gómez & Mora, 2011; Johnson, 2020; Scharager & Aravena, 2010; Serra et al., 2017).

De acuerdo con Brochado (2009) y Nicol y Macfarlane (2007), aunque muchas veces la evaluación es tratada como si fuera exclusivamente técnica,

tiene un fuerte sentido político, económico y social pues ejerce un papel importante en la transformación de los sistemas, de las instituciones y de las sociedades.

Se le considera entonces un proceso dinámico, continuo y sistemático de análisis y valoración de fortalezas y debilidades. Una disciplina científica, práctica y profesional que integra dentro de sus métodos de análisis criterios tanto cuantitativos como cualitativos (Stufflebeam, 2001, 2003).

En línea con lo anterior, Murillo e Hidalgo (2015) señalan que la evaluación, “lejos de estar dirigida a clasificar y ordenar a los estudiantes, legitimando con ello las desigualdades sociales, busca explícitamente contribuir al compromiso social y desarrollo crítico de los estudiantes mediante procesos evaluativos justos” (p. 43). Con lo que coincide Gómez (2017), quien señala que la evaluación debe convertirse en un mecanismo de apoyo continuo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en producto de verificación de resultados.

De esta manera, la evaluación se consolida en una herramienta clave dentro del sistema educativo debido a que:

- Contribuye al desarrollo y mejoramiento de la formación del personal implicado en los programas.
- Refuerza la actividad académica y la innovación.
- Controla el aprovechamiento adecuado de los recursos, tiempos y esfuerzos.
- Favorece tanto a los alumnos y la sociedad como a los propios procesos de enseñanza.
- Propicia el aumento del nivel de competencia entre las instituciones educativas.
- Prioriza la mejora y la calidad educativa.

2.2. Evaluación de Programas Académicos

Ante la constante búsqueda de la calidad y la excelencia educativa en la actual sociedad del conocimiento, la evaluación de programas académicos se ha convertido desde finales del siglo XX en la herramienta más pertinente para valorar los alcances y limitaciones de las IES y carreras (Escudero, 2003; Gómez & Mora, 2011; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019; Villanueva, 2004), gestionar los programas e identificar posibles oportunidades y estrategias de mejora (Riad & Zhanna, 2019; Stufflebeam, 2001; 2008).

De acuerdo con la literatura científica consultada, al hablar de la evaluación de programas se señalan conceptos, métodos, metodologías y objetivos tan heterogéneos que establecer una definición única y universal resulta imposible (Días, 2008; Stufflebeam, 2001; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019; Tsinidou et al., 2010). De modo que la noción que de ella se asuma estará directamente relacionada con la fuente consultada, los marcos de referencia y los propósitos de estudio.

Sin embargo y de acuerdo con Días (2007b), ésta se podría delimitar como un proceso complejo, complementario y articulado en el que se combinan los distintos objetivos y metodologías de evaluación (estática y dinámica, puntual y transversal, cuantitativa y cualitativa, sumativa y formativa, interna y externa, de corto o largo plazo, entre otros), en pro de la mejora de la calidad de todas las dimensiones institucionales.

En este sentido y dado que el proceso de evaluación de programas busca ser global, asertivo y representativo ha de contar con suficientes evidencias (Jarvis, 2014). Por tanto, suele valerse de variedad de técnicas e instrumentos de recolección de información como pueden ser: cuestionarios, escalas, diarios de campo y observación de clase, registros, análisis de casos, debates, entrevistas, grupos de discusión, entre otros (Ferreyra et al., 2015).

Autores como Días (2008); Gómez y Mora (2011); Scharager y Aravena (2010); Stufflebeam (2001); Tsai et al. (2016) y Tsinidou et al. (2010), coinciden

en definir la evaluación de programas como una disciplina científica y proceso académico amplio y riguroso que, centrado en la recolección sistemática de información relevante, válida y fiable de las carreras (características, actividades, procesos, metodologías y/o resultados), busca:

- Estudiar la viabilidad y pertinencia de un programa (fase previa a la implementación).
- Identificar y analizar la eficiencia de los elementos y componentes básicos de la carrera.
- Comprobar la utilidad de un programa.
- Evaluar y verificar el nivel al cual se han alcanzado los objetivos.
- Evaluar los resultados académicos.
- Promover el conocimiento sobre cómo se ha desarrollado el programa y qué se ha hecho.
- Proporcionar información pública sobre los logros conseguidos.
- Satisfacer y atender las necesidades y problemas educativos y sociales.
- Asistir al equipo de gestión del programa en su desarrollo y mejora.
- Valorar la calidad académica, administrativa y de los servicios.
- Servir de base para el mejoramiento continuo.
- Determinar si las innovaciones introducidas han tenido algún impacto.
- Estimar el grado de pertinencia y alcances de una carrera en curso.
- Valorar las actitudes, conocimientos y comportamientos de los agentes académicos.
- Rendir cuentas a las propias IES y la sociedad acerca de la inversión-costos.
- Comprobar la respuesta académica de la carrera a la demanda en el ámbito nacional a corto y mediano plazo.
- Identificar criterios que pueden fortalecerse o eliminarse.
- Fundamentar decisiones de distribución de recursos.
- Comprender los límites y aciertos de un programa.

- Tomar decisiones orientadas a la mejora.
- Evaluar las prácticas docentes.
- Constatar el nivel de formación de los estudiantes.
- Realizar un seguimiento a los egresados.
- Favorecer la mejora continua de todas las dimensiones institucionales.
- Optimizar los recursos y mejorar el funcionamiento y gestión de las IES.
- Certificar/acreditar la calidad de un programa.

Como se puede constatar hasta aquí, la evaluación de programas cuenta en la actualidad con tal variedad de estructuras y finalidades que no se puede hablar de un único enfoque (Escudero, 2003; Nassa et al., 2020). Pues, aunque a simple vista los modelos de evaluación de programas parecen semejantes presentan una amplia gama de diferencias que pueden ir desde:

El propósito de la evaluación (que se mueve desde un extremo en el que el control y la supervisión son consideraciones esenciales, hasta otro en el que sólo interesa el mejoramiento), los criterios para la evaluación (que van desde la definición de un conjunto de principios estandarizados a los que toda institución o programa se debe adherir, hasta la consideración de los propósitos declarados por la propia institución), el foco de la evaluación (que puede ser institucional, de programas, de unidades o de individuos, o a una mezcla de varios de estos elementos), hasta los procedimientos, que pueden o no incluir una autoevaluación, la evaluación de pares o una evaluación externa (Lemaître, 2004, p. 78).

No obstante, aunque los enfoques, métodos, principios y componentes de evaluación de los programas sean extensos y diversos y no exista unanimidad en la aplicación de modelos (ni siquiera dentro de un mismo campo de conocimiento) (Stufflebeam, 2001), la literatura científica es enfática en señalar que ésta debe responder a un proceso amplio y objetivo de modo que permita

conocer y reconocer la naturaleza del objeto evaluado desde sus características políticas, históricas, académicas y sociales.

Por lo cual, todo proceso y modelo de evaluación de carreras que se aplique debería estar enfocado como mínimo en la valoración de la estructura del programa, los procesos de formación y sus resultados (ver tabla 2.1):

Tabla 2.1

Estructura Básica para la Evaluación de Programas Académicos

ESTRUCTURA	PROCESO DE FORMACIÓN	RESULTADOS
<p>Se refiere al modo en el que el programa o carrera articula sus recursos materiales y humanos al logro de los objetivos insertos en la institución de educación superior a la que pertenece. Incluye aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Condiciones normativas (reglamentos, sistemas de información, mecanismos de retroalimentación, entre otros). – Coherencia con los propósitos institucionales. – Estructura organizacional académico-administrativa del programa. – Calidad y cantidad de infraestructura. – Plan de estudios: fundamentos, objetivos, estructura, contenidos, metodología y evaluación. – Dotación académica. 	<p>Se refiere a aspectos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organización curricular y métodos pedagógicos. – Mecanismos de apoyo a los estudiantes. – Apoyo técnico y recursos para la enseñanza. – Procesos de admisión y matriculación de los estudiantes. – Particularidades de los docentes. 	<p>Se refiere a los productos (percepción de la calidad de la formación de los egresados) y al cumplimiento de los propósitos de la carrera, tomando en consideración los vínculos con el medio local y disciplinario y las características del perfil de egreso de los profesionales.</p> <p>Se incluye también:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rendimiento académico. – Deserción escolar. – Inserción en el mercado laboral. – Impacto de los graduados en el contexto social.

-
- Fundamentación filosófica, pedagógica, social, económica y política de la carrera.
 - Justificación del programa.
-

Nota: Principales Componentes de un Proceso de Evaluación de Programas Académicos. Adaptado de Scharager y Aravena, 2010; Stufflebeam, 2001.

Como disciplina científica y proceso académico imprescindible para la actual sociedad del conocimiento, la evaluación de programas le concierne un desarrollo relativamente reciente.

Su auge se remonta hacia finales de los años 80, momento en el cual se empezaron a desarrollar en diferentes países variedad de modelos de evaluación al tiempo que se instauraron diversos organismos y agencias especializadas (regionales y estatales) encargadas de apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior y de promover y respaldar la excelencia de la calidad en la oferta de programas universitarios (Escudero, 2003; Stufflebeam, 2001; Van-Berkel & Wolfhagen, 2002).

Un ejemplo de ello son el Instituto de Acreditación, Certificación y Garantía de la Calidad (ACQUIN), bajo el cual se rigen Alemania y Austria o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en España, organismos que a su vez son evaluados por organizaciones internacionales que velan por la veracidad y eficacia de sus procesos y procedimientos, como es el caso de la Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en Inglés: *International Network for Quality Assurance Agencies of Higher Education*), creada en 1991 en Holanda y que cuenta a día de hoy con la colaboración de más de 100 miembros provenientes de todos los continentes, así como con otro amplio número de redes regionales y subregionales (Lemaitre, 2004).

En el contexto latinoamericano y pese a que la evaluación de programas e IES no ha sido una práctica muy común como sí sucede en otros países más desarrollados, la preocupación por el mejoramiento de la calidad y la necesidad de regular el sistema educativo, en constante expansión y diversificación, también se ha hecho evidente.

En esta línea, como expone Revelo (2002), desde finales de la década de los 90 se han ido desarrollado en la región diversas políticas educativas, se han puesto en marcha numerosos mecanismos de evaluación y se han creado variedad de agencias, redes o asociaciones de evaluación y acreditación, las cuales, como señalan Del Castillo (2005) y Villanueva (2004), pueden estar integradas tanto por agencias regionales, nacionales o internacionales como por organismos de gobierno especializados en las políticas relacionadas con la calidad y excelencia de la educación superior en cada país.

Su importancia, como señala Cárdenas (2012), “radica en la promoción de una cultura de autoevaluación y autorregulación en los procesos académicos y de gestión en el interior de las instituciones de educación superior, más que en la inspección, verificación y control” (p. 114), lo que implica que sus funciones sean amplias, pudiendo pasar del estudio, planificación y concepción de un determinado programa, la evaluación estudiantil y curricular hasta la autoevaluación institucional.

Acorde con Lemaître (2004), la mayoría de los sistemas de evaluación latinoamericanos operan con estándares básicos, aunque hay casos en que se trabaja sobre sistemas óptimos de calidad, como sucede en Colombia y México, donde además se incluyen el bienestar institucional y se han establecido estímulos a la acreditación.

A continuación y a modo de contextualización, se presenta una breve síntesis de las principales funciones de los organismos más destacados de evaluación y acreditación (públicos y privados) de seis países representativos de la región (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2

Organismos Responsables de la Gestión de la Calidad en América Latina

País	Principales organismos responsables	Objetivos	Procedimientos fundamentales
Argentina	<p>CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación.</p> <p>CAP: Comisión de Acreditación de Postgrado.</p> <p>FAPEYAU: Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación universitaria (entidad privada).</p>	<p>Ejecutar la evaluación institucional y la evaluación externa con miras a analizar los logros del proyecto institucional.</p> <p>Asistir a las instituciones en las propuestas de mejora de la calidad.</p>	<p>Tiene como base principal la autoevaluación participativa.</p> <p>Aquí, las universidades están sujetas a controles por parte de sus pares académicos constituidos en instancia pública de verificación (aunque no siempre es estatal).</p>
Brasil	<p>SINAES: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.</p> <p>CAPES: Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior.</p> <p>CONAES: Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.</p>	<p>Promover el mejoramiento continuo de calidad y pertinencia institucionales mediante el uso eficiente de los recursos.</p> <p>Desarrollar indicadores de desempeño, globales y comprobables.</p>	<p>Autoevaluación institucional, visitas institucionales y evaluación de pares.</p> <p>Esfuerzos del gobierno central de Brasil por la expansión y cuidado de la garantía de la calidad de la educación superior.</p>
Chile	<p>CSE Consejo Superior de Educación.</p> <p>Tiene dos comisiones asesoras de evaluación de la calidad de programas, una para</p>	<p>Verificar y promover la calidad y eficacia institucional de las universidades, institutos</p>	<p>Informes de autoevaluación y evaluación de pares.</p> <p>Acuerdo de acreditación por un plazo de hasta 7 o 10</p>

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

	programas de pregrado y otra para programas de postgrado, CNAP y CONAP.	profesionales y centros de formación técnica autónomos, así como de las carreras y programas que ellos ofrecen.	años, en el caso de programas de pre y postgrado respectivamente. Sistema nacional de información de la educación superior y sistema de información de los resultados de la acreditación.
Colombia	CNA: Consejo Nacional de Acreditación. CESU: Consejo Nacional de Educación Superior. ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. CONACES: Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	Garantizar que las instituciones de educación superior cumplen con los requisitos mínimos de calidad y velar por su rendimiento. Orientar el proceso de acreditación, organizarlo y fiscalizarlo.	Procesos de autoevaluación, evaluación de pares y evaluación externa con informes y publicación de resultados en los que se incluyen criterios e indicadores uniformes y orientaciones, siempre en función del logro de una excelencia académica.
México	CONAEVA: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación. CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la cual delinea y opera políticas	Guiar y orientar el proceso general de evaluación de la educación superior.	Organiza el sistema nacional de evaluación a partir de tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones; la evaluación del sistema y los subsistemas a cargo de especialistas e instancias; y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

	para el sector de postgrado, la investigación científico-tecnológica y la innovación.		evaluación de pares calificados de la comunidad académica.
Venezuela	<p>OPSU: Oficina de Planificación del Sector Universitario.</p> <p>CCNPG: Consejo Consultivo Nacional de Postgrado.</p> <p>CEAPIES: Comité de Evaluación y Acreditación en Instituciones de Educación Superior. Es una entidad que viene participando como comisión ad-hoc en el proceso de evaluación y acreditación de programas en el marco del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias en la MERCOSUR (ARCUSUR).</p>	<p>Aprobar las normas para autorizar los nuevos programas de postgrado y velar por su cumplimiento.</p>	<p>La acreditación tiene una validez de dos a cinco años, dependiendo de la sugerencia de los evaluadores externos. Al vencerse el tiempo de validez, la institución puede solicitar de nuevo la acreditación.</p> <p>Definir los criterios de calidad y funcionamiento de programas de postgrado.</p>

Nota: Gestión de la Calidad en América Latina. Adaptado de Mora y Yáber, 2011, (p.130).

Es importante resaltar aquí que, aunque los organismos de evaluación y acreditación latinoamericanos tengan en común el compromiso de velar por el mejoramiento de la educación superior y la búsqueda y aseguramiento de los más altos índices de calidad de los servicios educativos ofrecidos por las IES,

las acciones de supervisión de los mismos no son igualitarias en todos los países de la región (Guzmán-Valenzuela, 2017).

De allí la necesidad de establecer y conectar dichos procesos y mecanismos con las políticas y contexto propio de cada país, pues una evaluación consiente incide tanto en el mejoramiento y transformación del currículo (programa), la institución y el entorno, como de la nación.

2.2.1. Evaluación de la Calidad y Satisfacción en Programas Académicos

Como se ha señalado anteriormente, la evaluación de programas académicos da cuenta de una extensa rama de investigación científica que abarca variedad de temas relacionados con los sistemas de educación superior, las políticas educativas, las universidades y sus sistemas de gobierno, los procesos académico-administrativos, las experiencias y relaciones humanas entre los agentes implicados así como la calidad, pues como lo expresan el CNA (2013) y Ferreyra et al. (2015), toda evaluación educativa conlleva explícita o implícitamente una concepción y apuesta acerca de cómo promover cambios en el sector, lo que la convierte en un proceso de mejora.

Tanto en el contexto nacional como internacional, el concepto de calidad en educación superior señala conceptualizaciones tan diversas que definirla operativamente y medir su impacto sobre los sistemas y las instituciones de educación superior resulta un proceso complejo (Bellingham, 2008; Brochado, 2009; Lemaitre, 2007; Riad & Zhanna, 2019; Stensaker, 2008).

Originalmente, la calidad se remite al ámbito empresarial y está directamente relacionada con el modelo organizativo de mejora y con las expectativas de mercado, por lo cual, constituye un modelo de gestión que incorpora la planificación, la dirección de objetivos, el control de costes, la evaluación y el análisis funcional, entre otros.

Desde comienzos del siglo XX incursiona también en la educación, donde su gestión y aseguramiento es complejo “dado que se remite tanto a los procesos y resultados (enseñanza-aprendizaje), como al reconocimiento externo y la acreditación con estándares locales o internacionales” (Buendía, 2007, p. 91).

La calidad, como exponen Borch et al. (2020); Dos Santos (2016); Herrera et al. (2018); Jarvis, 2014; Kashif y Cheewakrakokbit (2017) y Riad y Zhanna (2019), ocupa actualmente un espacio de creciente centralidad en la agenda política de la educación superior en el contexto internacional, tanto desde el punto de vista pedagógico (currículo significativo) como político (participación incluyente).

Acorde con la literatura científica consultada, la calidad se refiere entonces a un constructo complejo, dinámico y multidimensional y la noción que de ella asumen unos u otros estudios está directamente relacionada con la fuente consultada, los marcos de referencia y los propósitos de estudio, por lo que hablar de calidad en educación superior supone un constante desafío.

Como lo señaló la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de 1998, el concepto de calidad reúne un conjunto amplio de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo, entre los que se destacan: la enseñanza y programas académicos, la investigación y becas, el personal, los estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y el mundo universitario, entre otros. A las cuales, durante los últimos años se han vinculado adicionalmente los criterios de pertinencia, eficiencia, equidad, desarrollo sostenible, productividad, costo-beneficio, entre otras (Aytaç & Deniz, 2005; López, 2012), como parte de la apropiación de la lógica empresarial (Días, 2008; 2014).

A su vez y de acuerdo con Ardi, Hidayatno y Zagloel (2012); CNA (2006) y Deaconu et al. (2014), es imposible imaginar la calidad de la educación superior sin considerar aspectos como: la incorporación de docentes con altos niveles de cualificación; la investigación científica, tecnológica, humanística y artística que

genere productos de alto impacto; el seguimiento a graduados que permita validar el proceso formativo; la internacionalización como movilidad de profesores y estudiantes, reconocimientos académicos transnacionales, redes, alianzas multinacionales y publicaciones conjuntas; los procesos formativos flexibles e interdisciplinarios sustentados en un trabajo de créditos académicos; y el desarrollo de competencias y procesos de formación integral que trasciendan de lo técnico y profesional hacia la construcción de ciudadanía.

Por lo que la calidad suele entenderse y evaluarse comúnmente desde principios de excelencia, satisfacción y transformación (Brochado, 2009; Días 2008; Douglas et al., 2008; Jarvis, 2014; Tsai et al., 2016 & Zineldin et al., 2011):

- Excelencia / Prestigio.
- Satisfacción: valora la medida en que el producto (educativo) se ajusta al propósito, especificaciones, expectativas y necesidades del “cliente” (estudiante).
- Transformación: está basada en la valoración de la suficiencia y adaptabilidad de los recursos y en la noción de impacto de los aprendizajes en los estudiantes en el desarrollo personal y laboral de estos en su medio y contexto social y profesional.
- Producto: en ésta línea, los recursos (económicos, físicos y el talento humano), no solo determinan la calidad de los programas sino la eficacia de los resultados. Contribución al éxito de los egresados.

Cuando se habla de calidad “los académicos priorizan el conocimiento, los empresarios valoran las competencias, los estudiantes están preocupados por la empleabilidad, la sociedad exige ciudadanos competentes y el Estado tiene intereses en el desarrollo social y humano, así como en la eficiencia” (Lima & Rubaii, 2016, p. 19).

De modo que, como infieren Ardi et al. (2012); Borch et al. (2020); Días (2007a) y Duque y Weeks (2010), calidad significa satisfacer las expectativas y cumplir con los estándares establecidos previamente, ya sea por las agencias u

organismos de acreditación o por las propias instituciones. Entre mayor sea el desempeño y logro de dichos estándares mayor será el nivel de calidad (Jarvis, 2014).

Lo que implica que los enfoques, criterios y modelos utilizados para la evaluación de la calidad sean amplios y diversos (Aytaç & Deniz, 2005; Borch et al. 2020; Clemes et al., 2008), ya que dependen tanto del tipo de información necesaria para efectuar su valoración (Brochado, 2009; Munteanu et al., 2010; Tsinidou et al., 2010), de las necesidades contextuales en que se encuentre inmersa la IES o programa curricular, como del punto de vista que sobre la calidad asuma el evaluador (López, 2012).

Adicionalmente, como plantean algunos autores (Días, 2007a; Herrera et al., 2018), en el contexto actual definir y medir la calidad en la educación resulta complejo debido a los diferentes retos y problemáticas por los que atraviesan los sistemas de educación superior a nivel mundial: la heterogeneidad de estudiantes, las nuevas tecnologías, la internacionalización de la educación, las políticas de cobertura, la insuficiencia en recursos económicos por parte de los gobiernos para el apoyo a las instituciones educativas, entre otros (Días, 2007b; Melo-Becerra et al., 2017; Villanueva, 2004).

Por lo que, como insiste Lemaître (2004), “hay que trabajar para abrirse a diversas formas de definir la calidad, sin reducir la rigurosidad para buscarla, evaluarla y promoverla” (p. 86). Se necesita definir entonces mecanismos propios de evaluación que vayan más allá de las funciones de inspección, verificación y control y den cuenta de los propósitos y políticas propias de cada sistema de educación superior.

En esta línea, como indica Revelo (2002), desde finales de los años 90 la evaluación de programas y la gestión de la calidad ha ido en constante evolución, estableciendo y creando a nivel mundial variedad de organismos y modelos dedicados exclusivamente a la valoración, reconocimiento, gestión y aseguramiento de la calidad de IES y programas académicos. Entre estos cabe

destacar (Aytaç & Deniz, 2005; Bayrurt, 2019; Brochado, 2009; González & Espinosa, 2008; Milenkovska & Novkovska, 2019):

- El MBNQA (Malcolm Baldrige National Quality Award), creado en Estados Unidos en 1987. Modelo de excelencia utilizado para la evaluación del premio nacional de calidad en dicho país y que analiza 7 ítems clave: liderazgo, planificación estratégica, orientación al cliente y al mercado, información y análisis, orientación a los recursos humanos, gestión de los procesos, resultados del negocio.
- El TQM (Total Quality Management), técnica de gestión de la calidad total principalmente utilizada en la gestión y manejo de empresas pero de gran utilidad y creciente demanda en la educación. Permite centrar la atención en las actividades esenciales (por ejemplo, metodologías de enseñanza y aprendizaje, revisión curricular y desarrollo de recursos) de la universidad, mientras aumenta la calidad general de sus procesos (mejora continua, crecimiento académico del estudiante y fortalecimiento de la reputación de la institución), con el fin de lograr resultados institucionales sustentables y la satisfacción de las partes interesadas (Herrera et al., 2018, p. 75).
- El QFD (Quality Function Deployment), que en español se conoce como el “Despliegue de Función de la Calidad”, con el cual se pueden conocer las causas y efectos de la implementación de un programa a partir de las necesidades de los “clientes” durante toda su experiencia académica.
- El SERVQUAL, instrumento de investigación multidimensional que busca comprender las expectativas de los clientes respecto a un servicio (lo que el cliente espera), por lo que se le reconoce como un instrumento de mejora. Está constituido por una escala de respuesta múltiple ajustable según las necesidades de cada organización. Identifica cinco dimensiones con las cuales los clientes valoran la calidad de un servicio: fiabilidad (actualidad de conocimientos y desarrollo de habilidades educativas);

seguridad (credibilidad y confianza de la comunidad educativa y en la institución); capacidad de respuesta (compromiso social para conocer las necesidades de la comunidad y de los estudiantes para trabajar en dirección de su satisfacción; voluntad para proporcionar una ayuda rápida y apropiada); elementos tangibles (instalaciones físicas, recursos humanos y materiales); y empatía (pertinente atención a la comunidad).

- El EFMQ “Fundación Europea para la gestión de la calidad”, creada en 1988. Este modelo da un valor elevado a los resultados y en él la autoevaluación se establece como proceso clave, por lo que más allá de verificar si se han cumplido o no ciertos criterios o subcriterios, este modelo se enfoca en conocer el grado de aplicación y alcance de los objetivos propuestos por la propia institución en cuestión. Adaptado a la educación superior, toma como criterio de medición de la calidad la satisfacción de estudiantes, profesores y personal no docente, al tiempo que evalúa otros aspectos importantes como: el desarrollo e involucramiento de los actores del procesos educativo, los procesos y hechos, la innovación, la ética y la responsabilidad social.

Como demuestra la literatura científica, una de las dimensiones predominantes en la evaluación y gestión de la calidad tiene que ver con la satisfacción. Referente central dentro de las políticas educativas (Dos Santos, 2016; Douglas et al., 2008; Gruber et al., 2010; Jackson et al., 2011 & Shamsavar & Sudzina, 2017) que exhorta a las mismas a competir con mayor eficacia en el desarrollo de estrategias que garanticen la provisión, aseguramiento y calidad del servicio.

Cada vez más, diferentes estudios toman en consideración el feedback de los estudiantes, su experiencia en el contexto y entorno de aprendizaje, su valoración, y, consecuentemente su satisfacción con los servicios educativos, como uno de los criterios fundamentales para evaluar y asegurar la calidad en

las IES (Arambewela & Maringe, 2012; Clemes et al., 2008; Douglas et al., 2008; Gruber et al., 2010; Vázquez et al., 2015).

De modo que, si bien alcanzar la calidad es un objetivo imperativo de las universidades o instituciones de educación superior, la investigación y evaluación de las fortalezas y debilidades de los diferentes aspectos de la calidad del servicio desde la percepción de los estudiantes, como actores principales del proceso debe ser el medio, pues serán ellos quienes reflejen la eficiencia y eficacia de los servicios académicos y administrativos (Kashif & Cheewakrakokbit, 2017).

Acorde con lo anterior, como indica la teoría del *marketing*, nada es más apropiado que indagar por la percepción del cliente para dar cuenta de los alcances y/o limitaciones acerca de un servicio, por lo cual, monitorear y administrar la calidad del mismo desde la perspectiva de los estudiantes “clientes” debe ser tarea fundamental para las IES, pues son ellos los principales determinantes de su éxito (Chiandotto et al., 2005; Shahsavar & Sudzina, 2017).

“Su visión, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos” (Álvarez et al., p. 6).

Como sucede con la evaluación de programas y la evaluación de la calidad, medir la satisfacción del cliente tiene sentido siempre que se acompañe de un plan de acción de mejora que permita incrementar las fortalezas y subsanar las debilidades. En esta línea, como señala Sánchez (1997), “si se define calidad como algo realizado de acuerdo a los requerimientos del cliente, necesitamos medir esos requerimientos para que estén acorde con lo que quiere el cliente” (p. 1).

La satisfacción, se refiere a un constructo complejo, dinámico y multidimensional y la noción que de ella asumen unos u otros estudios está directamente relacionada con la fuente consultada, los marcos de referencia y los propósitos de estudio, por lo que suele valorarse a partir de las mismas

dimensiones con las que se evalúa la calidad, tales como (Álvarez et al., 2014 & Douglas et al., 2008):

- La ubicación de la institución.
- La reputación de la universidad.
- La organización y gestión universitaria.
- Los recursos físicos.
- Los servicios administrativos y de estudiantes.
- Los servicios bibliotecarios.
- El plan de estudios.
- Los mecanismos de evaluación.
- La oferta académica y extra académica.
- Los profesores.
- El apoyo de los profesores.
- La relevancia de la enseñanza para la práctica.
- El ambiente entre los estudiantes.
- Entre otros.

Según Borch et al. (2020); Clemen et al. (2008) y Kashif y Cheewakrakokbit (2017), la satisfacción resulta ser un constructo determinante para la adaptación, el bienestar, la permanencia y la finalización de los estudios por parte de los estudiantes, por lo cual, se puede definir como el resultado de experiencias que se interconectan y superponen. Una experiencia holística de vida estudiantil que se extiende más allá del aula (Chiandotto et al., 2005; Duque & Weeks, 2010; García et al., 2012).

Dentro de su valoración, toman relevancia aspectos generales como el contexto institucional y otros más personales e individuales como el rendimiento y experiencia académica o la interacción personal con cada agente prestador del servicio.

En este sentido, la satisfacción puede entenderse entonces como una percepción y actitud positiva a corto plazo que resulta de la valoración tanto de las experiencias educativas directas de los alumnos y su rendimiento adquirido; de sus capacidades de interacción con otros pares, docentes y personal administrativo (Badillo, 2009; Jackson et al., 2011; Nicol & Macfarlane, 2007); de la calidad ambiental de las IES donde se incluye compromiso, accesibilidad, pertinencia y eficacia (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006), como de sus expectativas previas (Shahsavari & Sudzina, 2017).

Lo que incide directamente en la lealtad y fidelidad de los estudiantes (Arambewela & Maringe, 2012; Vázquez et al., 2015), frente a la disposición de recomendar la institución y/o programa a otros, la intención de continuar o abandonar los estudios y la mejora en los resultados de los aprendizajes (Kashif & Cheewakrakokbit, 2017).

Gruber et al. (2010), en una investigación realizada en los centros de enseñanza superior en Alemania (Universitäten y Hochschulen), encontraron que la satisfacción de estos estudiantes dependía principalmente de una relación estable entre los estudiantes y su entorno institucional. Como señalan los autores, el aspecto más estudiado de la satisfacción de los estudiantes en Alemania se centra en las interacciones entre estudiantes y profesores o las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza. De modo que, la satisfacción de los estudiantes con su curso general de estudio no solo dependía de motivadores intrínsecos sino también de las condiciones de instrucción, como el compromiso del instructor o la aplicabilidad vocacional de los cursos impartidos.

Para Vianden y Yakaboski (2017), el principal propósito de estudio fue explorar y comprender la satisfacción e insatisfacción de los estudiantes con su experiencia e interacción con las instituciones universitarias. De las entrevistas, surgieron como antecedentes de la satisfacción criterios tales como: experiencias en el curso de estudio, la experiencia con los servicios

administrativos y de apoyo a los estudiantes, y con mayor relevancia, las experiencias con profesores y sus habilidades de enseñanza y asesoramiento.

Acorde con este estudio, investigaciones como las de Ardi et al. (2012); Duque y Weeks (2010); Jackson et al. (2011); Jiménez y Márquez (2014) y Tsai et al. (2016), también destacan que la calidad docente, la calidad de las enseñanzas y la interacción maestro-alumno, determinan algunos de los principales factores con mayor efecto positivo en la satisfacción de los estudiantes.

En esta línea, como exponen Borch et al. (2020) y Herrera et al. (2018), la calidad docente y la capacidad de los mismos de adaptarse a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos es trascendental.

Lo que está a su vez en estrecha relación con los planteamientos de autores como Schiefele y Jacob-Ebbinghaus (2006), quienes sugieren que debe prestarse mayor atención a cómo interactúan los profesores con los estudiantes si las instituciones quieren crear entornos en los que los estudiantes sean más predispuestos a progresar. Situación que se traduce en una mejor reputación universitaria.

En este sentido, la satisfacción se puede definir como un referente central dentro de las políticas educativas (Dos Santos, 2016; Douglas et al., 2008; Gruber et al., 2010; Jackson et al., 2011; Shahsavar & Sudzina, 2017) que exhorta a las mismas a competir cada vez con mayor eficacia en el desarrollo de estrategias que garanticen la provisión, aseguramiento y calidad del servicio.

2.2.1.1. Evaluación de la Calidad y Acreditación de Programas Académicos en Colombia. En Colombia, la evaluación de programas e instituciones y la gestión de la calidad son procesos conexos que tienen relación directa con la acreditación, la cual, como señalan López (2012); Scharager y Aravena (2010) y Stensaker (2008), es un procedimiento de evaluación permanente que busca:

- Analizar la eficiencia de los componentes básicos de las IES o programas.
- Comprobar los niveles de logro de los objetivos propuestos en la carrera.
- Comprobar la respuesta académica de la carrera en función de la demanda en el ámbito nacional a corto y mediano plazo.
- Visibilizar las competencias y características de las carreras.
- Fomentar procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo hacia el logro de altos niveles de calidad en la educación superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de programas académicos de educación superior.
- Favorecer la movilidad y el reconocimiento nacional e internacional de estudiantes y profesores.
- Favorecer la construcción y consolidación de comunidades académicas y científicas.

Su origen se remonta a finales del siglo XX, con la entrada en vigor de la Ley 30 de 1992. Hasta entonces, los planes de desarrollo educativo de los gobiernos e instituciones se enfocaban en la masificación, la cobertura, el financiamiento y la descentralización, pero es a partir de la reglamentación de la constitución de 1991 cuando los sistemas de acreditación se ponen en marcha como proyecto de mejoramiento personal, social y de desarrollo nacional (Giraldo et al., 2002), frente a la necesidad de fortalecer la educación superior y

de reconocer públicamente los niveles de calidad de las universidades y de sus carreras de pregrado y posgrado (Melo-Becerra et al., 2017).

De allí que la acreditación en Colombia se dé como respuesta a la necesidad de resolver problemas concretos del sistema de educación superior y no como una reflexión académica sobre la importancia y pertinencia de la evaluación en torno a la mejora del sistema educativo del país, a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos y algunos países europeos (Urbano, 2007).

En concordancia, surge primero la necesidad de la acreditación y evaluación de la educación superior y los programas académicos y tiempo después se establecen los parámetros y condiciones mínimas de calidad con los que se valoran los programas e IES, tanto para el otorgamiento de licencias de apertura como para la re-acreditación de los mismos (proceso de evaluación al que están sujetos todos los programas académicos de nivel superior del país con periodicidad de 4, 6 o hasta 10 años, dependiendo de las particularidades de cada uno de ellos) (Decreto 2566 de 2003; CNA, 2019; Urbano, 2007).

De la gestión de la calidad en Colombia se encarga el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), creado bajo la Ley 30 de 1992 con la finalidad fundamental de “garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte de él cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (CNA, 2019)

El SACES, es una macro estructura que está conformada por diferentes órganos y actores de distintos niveles que actúan como red y se interconectan a nivel nacional y regional, teniendo como función principal el juzgamiento, fomento, evaluación y garantía de la calidad de la educación superior en el país (Decreto 1330 de 2019; Mejía & Duque, 2013).

A ella pertenecen:

- La Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), instancia asesora del gobierno formada por

académicos de reconocida idoneidad que estipula las condiciones mínimas de los procesos de evaluación.

- El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), encargado de establecer las políticas y lineamientos de evaluación así como de asesorar al Ministerio de Educación en temas de educación superior.
- El Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- El Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación Superior (ICFES).
- El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el exterior (ICETEX).
- Los pares académicos.
- El Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) donde se pueden generar consultas de programas e instituciones.
- El Observatorio laboral para la educación que realiza seguimiento a los egresados.
- El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) encargado de realizar el seguimiento de estudiantes, calcular el riesgo de deserción y prevenirlo.

Mientras que de la verificación detallada y cumplimiento permanente de las condiciones específicas de cada programa e IES se encarga el CNA (CNA, 2019).

Organismo que tiene a su cargo tanto el asesoramiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cuanto la acreditación de programas (Días, 2007^a & Roa, 2003), como el diseño de guías, instrumentos, indicadores, criterios y estándares de evaluación, ya sea del proyecto institucional, de la comunidad estudiantil y docente, de la docencia, del bienestar institucional, de la investigación, del estudio de los egresados, o de la administración y organización de los recursos físicos y financieros de la institución.

Como órgano rector que guía los procesos de evaluación y acreditación de programas en el país, al CNA le ha correspondido desde su creación el diseño y establecimiento de los modelos de evaluación y acreditación aplicados a las carreras a nivel nacional, para lo cual se ha servido de las pautas establecidas por agencias internacionales como la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad en Educación Superior (RIACES), el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica y la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (Cardona, 2017; Mora & Yáber, 2011).

La tabla a continuación (Tabla 2.3), muestra la estructura actual bajo la cual se rigen todos los procesos de re-evaluación y acreditación de programas y renovación curricular en el país.

Tabla 2.3

Lineamientos del CNA para la Evaluación y Acreditación de Programas Académicos Superiores en Colombia.

Factores	Características
Estudiantes	Mecanismos de selección e ingreso. Estudiantes admitidos y capacidad institucional. Participación en actividades de formación integral. Reglamentos estudiantil y académico.
Profesores	Selección, vinculación y permanencia de profesores. Estatuto profesoral. Nivel de formación y experiencia de los profesores. Desarrollo profesoral. Estímulos a la docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social y a la cooperación internacional. Producción, pertinencia, utilización e impacto de material docente. Remuneración por méritos. Evaluación de profesores.
Procesos académicos	Integralidad del currículo. Flexibilidad del currículo.

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

	<p>Interdisciplinariedad. Metodologías de enseñanza y aprendizaje. Sistema de evaluación de estudiantes. Trabajos de los estudiantes. Evaluación y autorregulación del programa. Extensión o proyección social. Recursos bibliográficos. Recursos informáticos y de comunicación. Recursos de apoyo docente.</p>
Visibilidad nacional e internacional	Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales.
Investigación, innovación y creación artística y cultural	Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural. Compromiso con la investigación, la innovación y la creación artística y cultural.
Bienestar institucional	Políticas, programas y servicios de bienestar universitario. Permanencia y retención estudiantil.
Organización, administración y gestión	Organización, administración y gestión del programa. Sistemas de comunicación e información. Dirección del programa.
Impacto de los egresados en el medio	Seguimiento de los egresados. Impacto de los egresados en el medio social y académico.
Recursos físicos y financieros	Recursos físicos. Presupuesto del programa. Administración de recursos.

Nota: Lineamientos para la Acreditación de Programas Académicos en Colombia. Tomado de CNA, 2013.

Si tras la aplicación de la evaluación las IES o carreras cuentan con dichas condiciones mínimas de calidad para su oferta, el CNA les otorga un permiso de apertura y funcionamiento denominado *Registro Calificado* (Ley 1188 del 25 abril 2008 y el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010).

Por su parte, si la institución o programa académico considera cumplir con los requisitos adicionales de excelencia académica (desempeño profesional de

sus egresados, producción intelectual de los profesores, impacto social y manejo de los procesos pedagógicos y recursos, entre otros), y cuenta con al menos cuatro (4) promociones de egresados, puede solicitar voluntariamente a la misma entidad el proceso de evaluación para la certificación de *Alta Calidad* (Campo et al., 2006).

En Colombia, la acreditación constituye un instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educación Superior mediante el cual el estado reconoce públicamente si una entidad académica o carrera de nivel superior está respondiendo a las necesidades sociales y exigencias planteadas en los diferentes marcos políticos de la nación (CNA, 2006, 2013), a la vez que se enfoca en señalar las condiciones faltantes para alcanzar los criterios de excelencia y superar las debilidades identificadas (González, 2010).

En este sentido, la acreditación en Colombia no sólo evalúa si las características que definen y constituyen la oferta educativa se aproximan a los referentes universales o si se hace efectiva la relación entre misión, objetivos y propósitos, sino que a su vez busca fortalecer los programas académicos y las instituciones a las cuales pertenecen (Jarvis, 2014; Urbano, 2007), asegurando y gestionando con ello su calidad.

Es un requisito obligatorio y habilitante para que una institución de educación superior, legalmente reconocida por Ministerio Educación Nacional, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008 (MEN, 2019).

No obstante, como señalan Lima y Rubaii (2016), pese a los avances institucionales, a los grandes esfuerzos y transformaciones en los procedimientos de acreditación y gestión de la calidad y a la rigurosidad de sus procesos, este modelo está lejos de ser perfecto pues la calidad educativa constituye un proceso complejo que incluye numerosas variables no siempre

fáciles de evaluar, lo que dificulta consecuentemente el aseguramiento de la calidad en el país (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Algunas de estas dificultades son: la complejidad organizacional de las IES; la resistencia de los actores involucrados; la gran heterogeneidad de los programas ofrecidos; la inequidad en el acceso a la educación superior; la oferta insuficiente de cupos (Melo-Becerra et al., 2017); la baja capacitación, remuneración y motivación docente; la crisis económica crónica de las IES públicas (Juarros, 2006); la excesiva politización y privatización; la carencia de una verdadera administración universitaria; la escasa participación de la comunidad educativa; y la baja credibilidad en los organismos acreditadores (González & Pradier, 2019).

A las que González (2010) agrega además:

La escasez de docentes con postgrados, las dificultades de gestión de recursos humanos, la desactualización de los currículos, la carencia de orientación vocacional, la baja eficiencia de los procesos docentes, la inadecuación de los sistemas de información, la desregulación de la oferta, el bajo nivel e inversión, la desarticulación con el sector productivo y la desvinculación de la misión institucional con el contexto (p. 19).

En esta dirección y acorde con Días (2007a), los procesos de acreditación en el país merecen una reestructuración pues se enfocan principalmente en la “valoración de resultados objetivos y comparables, pero no dan cuenta eficazmente de los procesos, contextos, valores, actitudes y competencias sociales” (p. 282).

Tampoco han mejorado la equidad, no han evidenciado un incremento proporcional de los recursos, ni demuestran una mayor eficiencia académica o mejora sustancial de las metodologías (Ferreira et al., 2015; González, 2010; Martínez et al., 2017).

Torres-Cabrera et al. (2015), coinciden con lo anterior y al respecto expresan que es imprescindible continuar en el establecimiento de los supuestos de calidad de las IES y sus servicios en relación con las políticas, estándares, resultados, relaciones internas y externas de las comunidades científicas, y, en mayor medida, frente a las expectativas de la sociedad.

No obstante, dichos procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en Colombia presentan algunos impactos positivos entre los que se pueden señalar: un primer acercamiento real a la comunidad y al sector productivo; la implementación de cambios curriculares y la flexibilización de los planes de estudio; el fortalecimiento en la planeación y seguimiento de las metas formuladas; la instauración de una cultura de autoevaluación y una mayor eficiencia de los procesos administrativos.

Un fuerte incentivo y promoción de la internacionalización y la investigación tanto de estudiantes como de docentes y mayores aportes de recursos de apoyo a la docencia como: planta física, laboratorios, computadores, software especializado, bibliografía y publicaciones (Urbano, 2007).

2.2.1.2. Evaluación de los Programas de Educación Superior en Música en Colombia y Estado Actual de los mismos.

Como se ha expuesto anteriormente, la educación superior se enfrenta en la actualidad a diferentes desafíos asociados a nuevos paradigmas pedagógicos y a una alta demanda por la rendición de cuentas y eficiencia en la gestión institucional, lo que hace de la evaluación, acreditación y garantía de la calidad de los programas académicos e IES una necesidad (Stufflebeam, 2001, 2008; Martínez et al., 2017; Mora & Yaber, 2011; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

En línea con lo anterior, el sistema de educación superior colombiano ha ido desarrollando e incorporando durante las últimas décadas diversidad de mecanismos y herramientas de evaluación para la gestión y acreditación de la

calidad de las IES y programas académicos de todos los campos del conocimiento en el país (González & Espinosa, 2008).

Sin embargo, tal como lo denuncian Cárdenas (2012) y Ramírez (2016; 2017), pese a los avances en la materia la evaluación y gestión de la calidad de los programas formativos en el campo expandido de las artes y la educación musical en Colombia sigue siendo escasa y se limita estrictamente a los procesos de acreditación o renovación curricular propias del MEN y CNA, procedimiento obligatorio que realizan todos los programas académicos del país con una periodicidad de entre 4, 6, 7 o hasta 10 años, de acuerdo con las particularidades de cada carrera (CNA, 2013).

No obstante, a juzgar por el número de programas de pregrado en artes musicales y licenciatura en música con acreditación de alta calidad, que pasó de 1 en 2005 a 26 en 2020, se podría decir que ha habido un avance e interés significativos por la gestión y aseguramiento de la calidad en este campo del conocimiento (SNIES, 2021).

De acuerdo con la investigación de Cárdenas (2012), que toma gran interés, importancia y relevancia en la presente investigación, al constituir el primer proceso externo de evaluación e investigación científica y rigurosa de los planes de estudio de las Licenciaturas en Música (formación del profesorado en música) del país, se puede establecer que no solo hay escasez de evaluaciones y procesos de gestión de la calidad de dichos programas académicos, sino que estos tampoco cuentan con una legislación propia que oriente sus procesos específicos de evaluación.

Particularidad que no solo afecta el contexto colombiano, pues como especifican González y Pradier (2019), “son muy pocos los países que afirman tener datos relativamente recientes (posteriores al año 2000) sobre la calidad de la enseñanza de las materias artísticas” (p. 69). Caso contrario a lo que sucede en Estados Unidos, por ejemplo, donde dichos programas no solo cuentan con criterios de evaluación y acreditación específicos sino que a su vez son

evaluados regularmente por organizaciones especializadas en la disciplina musical. De ellas, las más representativas son la Asociación de Escuelas Superiores de Artes (College Art Association) y la Asociación Nacional de Escuelas de Música (National Association of Schools of Music) (Cárdenas, 2012).

En concordancia, como señalan Arenas (2008; 2010); Miñana (2000) y Ochoa (2016), en el país se hace imprescindible tanto el establecimiento de criterios propios, claros y específicos para la valoración y reestructuración de las enseñanzas musicales como el fomento e intensificación de los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de los mismos, de modo que permitan “superar ciertos lastres de un modelo anquilosado de enseñanza” (Cárdenas, 2012, p. 123), en el que se presentan carencias tanto de interdisciplinariedad como de contexto.

Para empezar, aunque en Colombia existen dos enfoques diferentes para la formación profesional superior en música¹: la *Licenciatura en música* (formación del profesorado) y los programas de formación de *Músicos profesionales*, no es posible distinguir los límites del ejercicio profesional de uno u otro debido a la falta de claridad y especificidad en el modelo de acreditación

¹ - Programas de Licenciatura (o formación de docentes/profesores de música): otorgan el título de “Licenciado en Música” o “Licenciado en Educación Artística”. Pueden estar vinculados tanto a las Facultades de Bellas Artes como también a las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación. De acuerdo con el SACES (2021), en Colombia existen 15 programas pertenecientes a esta área.

- Programas en artes: cuya culminación conduce a la obtención del título de “Maestro en artes musicales” o “Músico profesional” y que en su mayoría se instauran dentro de la Facultad de Bellas Artes. Según cifras oficiales del SACES (2021), en Colombia existen 27 programas pertenecientes a esta línea. Particularmente, estos programas se basan en la formación integral del músico como intérprete solista y/o de conjunto y como acompañante.

de dichos programas así como a la poca pertinencia en la orientación profesional que se oferta en estos planes de estudio (Zapata & Niño, 2018).

Miñana (2010) coincide con lo anterior e indica que dichos programas solo se diferencian entre sí básicamente en función del centro o Facultad donde se imparten los estudios (Conservatorio, Facultad de Artes/Bellas Artes o Facultad de Educación). Así, por ejemplo, aquellos programas pertenecientes a las Facultades de Educación cuentan con mayor formación pedagógica mientras que los ofrecidos en las Facultades de Artes y Conservatorios siguen una orientación preferentemente artística (Mateiro, 2010 & Ramírez, 2016).

Lo que confirma los hallazgos del estudio realizado por Cisneros-Cohernour y Canto (2010), quienes aseguran que esta pluralidad de enfoques, descontextualización y falta de claridad en los perfiles de egreso son particularidades que permean los planes de estudio en todos los países de la región, en los cuales no es claro el balance pertinente entre lo pedagógico y lo musical (Ramírez, 2016).

Si bien, lo anterior evidencia una necesidad de reestructuración de los planes de formación, la situación, como lo exponen González y Pradier (2019), no es del todo desfavorable pues dicha dualidad y complementariedad del componente artístico en el pedagogo y la capacidad didáctica en el artista es cada vez más indispensable dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical.

Acorde con la investigación de Cárdenas (2012), las diferencias curriculares entre los planes de estudio de las Licenciaturas en Música (orientación pedagógica) respecto a los de las titulaciones de Músico Profesional (orientación musical) en Colombia son casi imperceptibles y solamente se diferencian por algunos módulos de pedagogía existentes en los programas de licenciatura, con los que claramente no cuentan los programas artísticos de Músico Profesional.

Para ambos tipos de programas, la malla curricular se compone por un promedio de entre 60 a 78 asignaturas, divididas en dos secciones (fundamentación y profundización).

Enfocadas indistintamente en la enseñanza de un núcleo común de asignaturas teórico-musicales básicas (solfeo, armonía, análisis musical, canto o coro, formación instrumental e historia de la música occidental), a las que se agregan otros contenidos dependiendo del perfil profesional que cada universidad busque y/o de sus respectivos proyectos institucionales (Rodríguez, 2016; Ruíz, 2008).

Situación que ha dado lugar a la conformación de planes de estudio extensos y en su mayoría descontextualizados de la realidad colombiana (Mateiro, 2010), a la vez que ha desencadenado en una falta de claridad e insuficiencia respecto al perfil y orientación profesional del egresado, como lo exponen Cárdenas y Lorenzo (2014) y Pérez (2008).

Coincidiendo con lo anterior, Ochoa (2011) y Samper (2011; 2013) destacan que estos programas comprenden un espectro tan amplio de asignaturas pedagógicas y musicales que hace de los mismos unos planes de estudio confusos y descontextualizados de la realidad nacional (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2011). Por lo que, como indica Ramírez (2016), en búsqueda de soluciones, muchas universidades han optado por la oferta de especializaciones o énfasis (dirección, interpretación, pedagogía, otros), como es el caso de la Universidad El Bosque, La Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica, la Pontificia Universidad Javeriana, entre otras.

Entre las líneas de profundización o énfasis tanto de los programas de licenciatura como en los de músico profesional se ofrecen generalmente las opciones de dirección de conjuntos, dirección coral, ejecución instrumental y composición y arreglos. Mientras tanto, la pedagogía, didáctica, metodologías de enseñanza y demás áreas que guarden relación con la acción docente son exclusivamente abordadas dentro de los programas de licenciatura (Arenas,

2010 & Ochoa, 2011; 2016), pese a ser ésta una de las labores más desempeñadas en la actualidad por el egresado en música en Colombia (Arango, 2009; Rodríguez, 2016 & Samper, 2011).

Ramírez (2016), coincide con lo anterior y además insiste en señalar que aunque los programas han sido creados para satisfacer las demandas sociales de generar músicos, profesores y diferentes profesionales de la música, no existe relación real y directa entre el ámbito educativo y laboral.

Al respecto, Aróstegui y Kyakuwa (2021), Cárdenas (2012); Cremades-Andreu y García (2017) y Tejada y Thayer (2019), ponen de manifiesto la necesidad de que los contenidos musicales se adapten realmente al contexto donde surge cada programa, permitiendo a su vez la inclusión de otros modelos de enseñanza. Al tiempo que insisten en la necesidad del establecimiento de perfiles de egreso más acordes a las necesidades de la educación artística en el sector educativo de cada nación, la cual, en el caso colombiano, demanda un profesional con conocimientos tanto de música como de artes plásticas, teatro y danza, elementos que no son contemplados en su totalidad en los planes de estudio de las Licenciaturas en Música del país (Morales, 2006; Rodríguez, 2016).

Retomando a Cárdenas (2012), esta autora señala que:

Los currículos deben ser pertinentes y coherentes (en teoría y práctica) con las características de la población que ingresa a sus aulas y con el contexto socio-cultural y político que rodea las titulaciones, sin perder de vista la proyección nacional e internacional (p. 464).

Con lo cual coinciden González y Espinosa (2008), al señalar que:

Se trata de construir una universidad que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, que incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga de los ambientes adecuados, que tenga un currículo apropiado, que implemente una investigación relevante, que

realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad de la educación superior (p. 248).

Por otra parte, “están las tradiciones y culturas académicas de las instituciones que imparten estas enseñanzas, que también interfieren en la actividad formativa con inercias que se resisten al cambio y la adaptación a nuevas circunstancias académicas” (Cárdenas, 2012, p. 123). Es el caso de áreas específicas disciplinares tales como la teoría y lenguaje musical, el análisis, la historia o la armonía, donde los cánones occidentales de la enseñanza musical siguen sobreponiéndose sobre otras formas de pensamiento e invención musical y siguen invisibilizando los saberes populares y tradicionales de la nación por considerárseles poco sistemáticos, rigurosos o académicos (Barriga, 2013; Hess, 2015; Mapana et al., 2016; Mignolo, 2003).

No obstante, como lo indican Cisneros-Cohernour, Canto (2010) y Mateiro (2010), estos programas presentan una mirada más amplia con respecto al modelo de conservatorio basado en música europea que estuvo imperante hasta 1980, en el que se propendía básicamente por la formación de músicos clásicos y solistas virtuosos.

En este sentido, es de resaltar que la disciplina de la educación musical superior en Colombia se ha ampliado del solfeo, entrenamiento auditivo, historia, armonía, instrumento, etc., a otras competencias como son la composición, la creatividad, la ejecución de instrumentos diferentes a los “clásicos” entre los que se incluye algunos instrumentos pertenecientes a las músicas folklórico-tradicionales del país, además de la inclusión de la tecnología en el manejo de software de música y sistemas de grabación y audio e ingeniería de sonido.

No obstante, a excepción de algunos componentes del programa profesional de música de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), adscrita a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es innegable que estos planes de estudio se siguen sustentando en la teoría, historia y lenguaje

musical europeo y de tradición anglosajona de los últimos cuatro o cinco siglos (Arenas, 2008b; Cárdenas & Montes, 2009; Pérez, 2008; Robles, 2007), lo cual, da cuenta de una amplia inequidad con respecto a las músicas latinoamericanas (tanto las de corriente tradicional como las de vertientes híbridas contemporáneas) (Arenas, 2010; Blanco, 2013; Ochoa, 2017), las indígenas, raizales, étnicas, populares urbanas y las mundiales (Campbell, 2008).

De modo que, si bien el programa de la ASAB muestra un interés por rescatar y preservar dentro de la academia el lenguaje musical propio de ciertas culturas folklórico-tradicionales de Colombia (Ochoa, 2016), este sigue siendo un modelo de instrucción y formación técnica de músicas populares urbanas. Por tanto, la referencia, representación, visibilización y contextualización en la academia de las didácticas propias de circulación y creación que corresponden a dichos lenguajes (dinamizadores culturales de la nación), es significativamente baja (Zapata & Niño, 2018). Como es igualmente desconcertante el desconocimiento y poco uso u aprovechamiento de las mismas dentro de los procesos de educación formal de contexto escolar (primaria y secundaria), como lo denuncian Cárdenas y Montes (2009); Herrera (2011); Robles (2007) y Samper (2011).

Por su parte, aunque las tendencias de la educación superior exigen el desarrollo de programas cada vez más comprometidos con la investigación, esta es raramente incorporada en dichos planes de estudio, tal como lo denuncia Rodríguez (2015).

Como se ha podido evidenciar hasta aquí, los programas de educación superior en música en Colombia presentan ciertos aspectos que requieren atención oportuna.

En consecuencia, se deben crear medidas que permitan ampliar la cobertura de los mismos a otras zonas del país históricamente marginadas y marcadas por los conflictos bélicos (DANE, 2005), caso que afecta en general a todo el sistema de educación superior y no solamente a las áreas artísticas.

Prestando atención, como insiste Samper (2013), en que no solo se nutra la normativa sino que se haga efectiva su implementación.

Igualmente, es necesario re-evaluar y re-establecer los criterios que orientan el perfil profesional de músicos y pedagogos musicales en el país para que se adapten a las necesidades reales de cada contexto.

Y, por último, es imprescindible el reconocimiento y acercamiento, dentro de las prácticas y espacios de educación formal, de una amplia y variada gama de lenguajes, valores musicales y posturas estéticas y pedagógicas que confluyen en los contextos culturales locales, nacionales e internacionales (Zapata & Niño, 2018).

Se trata de entablar un diálogo con otros mundos musicales posibles así como de establecer una verdadera articulación y alianza de trabajo conjunto entre el ámbito de educación musical formal, no formal e informal (Berbel & Díaz, 2014). Que tanto los colegios como universidades incorporen en sus currículos y como parte de su aprendizaje lo que los estudiantes viven por fuera de la academia (Samper, 2019).

Hecho que sin duda, como lo plantean la CNCA (2016); PNMC (2016); PNA (2010); Sossa (2009) y Ruiz (2010), podría ser un buen punto de partida para fortalecer tanto las prácticas como los procesos de enseñanza-aprendizaje en música en el país.

Lo que en palabras de Pérez (2008), contribuirá a mejorar la efectividad, equidad, asertividad y calidad de dicho campo académico, dado que “si se logra realizar este recorrido lógico secuencial desde el currículo de la educación artística–musical, trascenderemos conscientemente los estadios más complejos que comprenden la investigación educativa y la innovación pedagógica, hasta llegar a la transformación del contexto social” (p. 59).

Capítulo 3

La educación Artístico-Musical en Colombia

Al hablar de educación musical en Colombia, es preciso abordar tanto los procesos que configuran el ámbito formal (educación primaria, secundaria y superior), como aquellos que se circunscriben dentro del ámbito no formal y que se desarrollan principalmente a través de las casas de la cultura y de las escuelas privadas de música y arte del país.

Guardando especial relación con los propósitos de la presente investigación, se expone en este capítulo el panorama actual de la educación artística y musical en Colombia desde los ámbitos formal y no formal, principales campos de acción en los que se desenvuelven los egresados del PPACC.

En esta dirección, se señala en primera instancia la importancia de la educación artística y musical en la formación integral del ser humano, como una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales y sociales (Corrigall & Trainor, 2011; Diamond, 2013; Guhn et al., 2019). Y, posteriormente, se aborda el marco legal y la fundamentación teórica y curricular en artes y música en el contexto nacional, señalando en este caso cómo dicha área de formación ha ido perdiendo representatividad y trascendencia en el contexto educativo escolar (Aróstegui & Kyakuwa, 2021; Bermúdez et al., 2016; Rodríguez, 2015; 2016).

Situación que ha hecho que la misma se desplace cada vez más hacia el campo de la educación no formal. Escenario en el cual, gracias a la dirección del Ministerio de Cultura y al apoyo de diferentes entidades públicas y privadas (casas de cultura, escuelas municipales de artes, academias de música y

programas de extensión cultural/bienestar universitario), se implementan variedad de estrategias pedagógicas y culturales que permiten garantizar tanto el derecho a la educación cultural y artística en el país, como la promoción, reconocimiento y preservación del patrimonio cultural y artístico de la nación.

3.1. La educación Artística y Musical en los Ámbitos Formal y No Formal

El arte, considerado a través del tiempo como una herramienta indispensable para el desarrollo emocional, afectivo, personal, creativo, perceptivo e intelectual del ser humano (AMB, 2014), constituye un valioso medio de expresión y comunicación pues más allá de desarrollar en el individuo habilidades y destrezas específicas en el campo de las artes así como facultades físicas e intelectuales, supone un espacio de encuentro, enseñanza y aprendizaje que le permite a los sujetos desarrollar y expresar su individualidad, emociones, sensaciones e ideas (Totterdell & Poerio, 2021; Van de Vyver & Abrams, 2018).

La educación artística, entonces, constituye un espacio de encuentro y participación de artistas, formadores, docentes y aprendices que en diferentes contextos interculturales se expresan desde manifestaciones insertas en las artes plásticas, expresivo-corporales, musicales y literarias (Ñáñez-Rodríguez & Castro-Turriago, 2016), proporciona un entorno de práctica en el que la persona que aprende no sólo participa en experiencias estéticas de creación de arte, expresión simbólica, o procesos y desarrollos creativos encaminados a apreciar, sensibilizar, observar, interpretar, criticar y filosofar sobre las artes, sino que contribuye también a la formación de ciudadanos éticos y con capacidad para pensar, decidir, convivir y servir en la sociedad, por lo que se le considera un elemento fundamental dentro de la enseñanza para la diversidad y las relaciones democráticas y participativas, imprescindibles en la vida ciudadana.

Por tanto, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que permite desarrollar actitudes, hábitos y comportamientos, potenciar habilidades y destrezas, y, además, mejorar la capacidad de interacción, comunicación y expresión de sentimientos, emociones y actitudes de niños, jóvenes y adultos.

En ésta dirección, la educación artística favorece el desarrollo de otras capacidades no necesariamente relacionadas con el hecho artístico (Diamond, 2013), tales como (ver figura 3.4):

Figura 3.3

Aprendizajes Asociados a la Educación Artística



Nota: Beneficios de la Educación Artística. Tomado de AMB, 2014 (p. 30).

Como expone el CNCA (2016), la educación artística ha sido durante décadas una potente herramienta para impulsar el desarrollo emocional, intelectual y social de quienes encuentran en esta forma de expresión, “un

lenguaje y un vértice desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros” (p. 7).

Ñáñez-Rodríguez y Castro-Turriago (2016), definen por educación artística al espacio de encuentro y participación de artistas, formadores, docentes y aprendices que en diferentes contextos interculturales se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario y a partir de los cuales se desarrollan la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, impregnados todos ellos de múltiples significados y sentidos propios de la cultura.

Del mismo modo, la educación musical hace referencia tanto al ámbito estético, sensorial e intelectual (Aróstegui & Kyakuwa, 2021), como al emocional, afectivo y social (Sala & Gobet, 2017); de modo que, más allá de ser un medio de expresión y comunicación, la educación musical se establece a día de hoy como una disciplina fundamental y recurso pedagógico que enriquece la formación integral del ser humano y favorece en éste el desarrollo de variedad de habilidades (Guhn et al., 2019), entre las que se destacan: el desarrollo de la observación, la atención, la concentración y la psicomotricidad fina y gruesa; la estimulación de la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo (Diamond, 2013; Jaschke et al., 2018), la potenciación de la imaginación y la creatividad (Cremades-Andreu & García, 2017); el desarrollo de la voluntad, el autocontrol, la personalidad y el crecimiento personal; la canalización de la agresión, entre otros.

Como señala la literatura científica consultada, todos estos beneficios han sido comprobados a través de los años por un sinnúmero de estudios que han demostrado aportes indiscutibles de la música desde campos tan diversos como la psicología, la medicina, la antropología, la neurología o la educación (Corrigall & Trainor, 2011), razones de más que la convierten en un campo de gran importancia dentro de las políticas educativas de toda nación.

Particularmente, la educación musical ha tenido fuerte influencia y desarrollo en el ámbito formal (escolar), lo que no significa que sus procesos de enseñanza-aprendizaje no se puedan presentar en otras dimensiones o espacios no formales/informales como pueden ser festivales, museos, bibliotecas, centros culturales, corporaciones culturales u otros organismos (Cárdenas & Montes, 2009; Samper, 2019; Totterdell & Poerio, 2021).

La tabla a continuación (tabla 3.1), identifica estos tres ámbitos de enseñanza-aprendizaje (formal, no formal e informal) y los organiza a partir de un paralelo entre el contexto general de la educación y la educación específicamente musical.

Tabla 3.1

Contexto y Aspectos de la Educación Musical Formal, No Formal e Informal

Ámbito	Educación general	Educación Musical
Formal	<ul style="list-style-type: none"> – Esta corresponde a un modelo educativo sistemático y organizado, estructurado y administrado según un conjunto de leyes y normas que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. – Presenta un currículo bastante rígido en cuanto a objetivos, contenidos, competencias y metodología. – Está organizada por niveles: preescolar, básica, media y superior, y por modalidades educativas, dirigidas a atender a poblaciones específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los procesos creativos son escasos. – Existe un alto nivel de estrés y un ambiente de competencia y búsqueda de la precisión poco saludables para el aprendizaje colaborativo. – La evaluación es cuantitativa. – Una gran parte del tiempo de práctica está dedicada al estudio de ejercicios técnicos (escalas, arpeggios, calentamiento, flexibilidad, respiración, digitación, otros). – Otra parte del estudio se dedica al análisis formal y estilístico de las obras a ejecutar. – Es poco común el aprendizaje por imitación auditiva (a oído), por lo que generalmente los procesos se ciñen a la partitura o

	<ul style="list-style-type: none"> – Se aplica con el objetivo de causar un efecto o cambio en el estudiante y ofrecen una certificación formal al finalizar los estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> lenguaje propio del cánón occidental. – Es un tipo de aprendizaje guiado y estructurado por un músico o profesor. – El estudiante generalmente no tiene decisión sobre sus procesos ni materiales de estudio. – En Colombia, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), este ámbito educativo toma lugar dentro de instituciones educativas públicas y privadas.
No formal	<ul style="list-style-type: none"> – En esta modalidad de enseñanza, la mayoría de las actividades tienen lugar fuera de la institución. – Sus procesos educativos están reglados, o no, por currículos y metodologías flexibles capaces de adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes, para los que el tiempo no es un factor preestablecido sino que depende del ritmo de trabajo del alumno. – Proceso formativo realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado, y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir o no a una certificación. – Sus procesos se llevan generalmente a cabo dentro 	<ul style="list-style-type: none"> – Pedagógicamente este tipo de educación es muy similar al formal y se diferencia principalmente por un aspecto jurídico (la certificación). – Son procesos que cuentan con un líder o profesor que se encarga de orientar y evaluar el proceso, escoger el repertorio, y enseñarlo, pero parten generalmente desde la individualidad y capacidad de desarrollo y apropiación de los conceptos por parte del estudiante. – Incluyen en su metodología un alto grado de flexibilidad y concentran su mirada en objetivos a corto plazo. – Se puede dar mayor prioridad al repertorio que a la técnica, aunque no es siempre el caso. – Sus procesos de enseñanza-aprendizaje son más incluyentes y participativos que los que se dan en el contexto formal pues

<p>de escenarios culturales o centros con propósitos educativos como teatros, museos, casas de cultura, escuelas de música o danza, etc., donde se ofrecen programas específicos que cuentan con profesores especializados en dicho campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A menudo hace posible garantizar el derecho a la educación para todos. 	<p>no están ceñidos por competencias ni contenidos específicos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - También son un poco más dinámicos y creativos que los procesos formales. - Existe un nivel de confianza y respeto mutuo mayor que en los procesos formales. - La evaluación es cualitativa. - En Colombia, el principal promotor de este ámbito educativo es el Ministerio de Cultura (MC), seguido de entidades privadas, vinculadas en su mayoría al mismo, como academias, organismos autónomos, organismos asesores, bibliotecas, teatros, museos, asociaciones, industrias culturales, instituciones educativas y empresas privadas.
<p>Informal</p> <ul style="list-style-type: none"> - En esta modalidad de enseñanza la mayoría de las actividades tienen lugar fuera de la institución. - Es un ámbito educativo de carácter no intencional que comprende influencias tanto del medio natural como social. - Guarda estrecha relación con los mass media, que afectan directamente el desarrollo y comportamiento del individuo. - Se entiende como una experiencia de aprendizaje espontánea que ocurre en ámbitos cotidianos y por la que se accede a contenidos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un tipo de aprendizaje práctico, abierto y autorregulado. - El error es metodológicamente aceptado como parte esencial del aprendizaje. - Priman la escucha, imitación, repetición, memorización, improvisación y composición. Así como la musicalidad y el placer producido por la actividad musical antes que los objetivos técnicos. - El aprendiz es quien elige su repertorio de estudio (con el que generalmente se identifica), lo que beneficia su compromiso y motivación con su aprendizaje. - Se da principalmente a partir de la escucha y experimentación

- | | |
|---|--|
| <p>recursos o habilidades novedosas de valor experiencial y práctico. Se aprende a través de experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none">– En ella, el tiempo no es un factor preestablecido sino que los procesos dependen siempre del ritmo de trabajo y motivación del alumno. | <p>con algún instrumento en el que el aprendiz busca ejecutar, mejorar o copiar estilos. Ya sea desde la reproducción de ejemplos audio-viduales (grabaciones-videos) o desde la práctica activa y conjunta en ensambles.</p> <ul style="list-style-type: none">– Es poco común el uso de partituras o grafía musical occidental. Por el contrario es más frecuente el aprendizaje ‘por oído’.– La práctica va mayormente enfocada al repertorio. |
|---|--|

Nota: La educación musical formal, no formal e informal. Elaboración propia a partir de Berbel y Díaz, 2014; Green, 2005; 2013, Melnic y Botez, 2014; Paduraru, 2013; Rodríguez, 2017, Rodríguez, 2018; Schwier & Seaton, 2013.

Con base en ésta delimitación conceptual, se examinan a continuación los principales aspectos de la educación artístico-musical formal (del contexto escolar y profesional) y no formal en Colombia.

3.2. La Educación Artística y Musical en Colombia

3.2.1. En el Ámbito Formal. Contexto Escolar

Como se expuso anteriormente, al hablar de educación artística, se hace referencia a un proceso que favorece el desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos, potencia habilidades y destrezas y mejora la capacidad de interacción, comunicación y expresión de sentimientos y emociones de niños, jóvenes y adultos, a partir de la creación y disposición de herramientas y

escenarios en los que se les permite ser sujetos interactuantes, pensantes, receptores, creadores y constructores de un lenguaje propio y grupal.

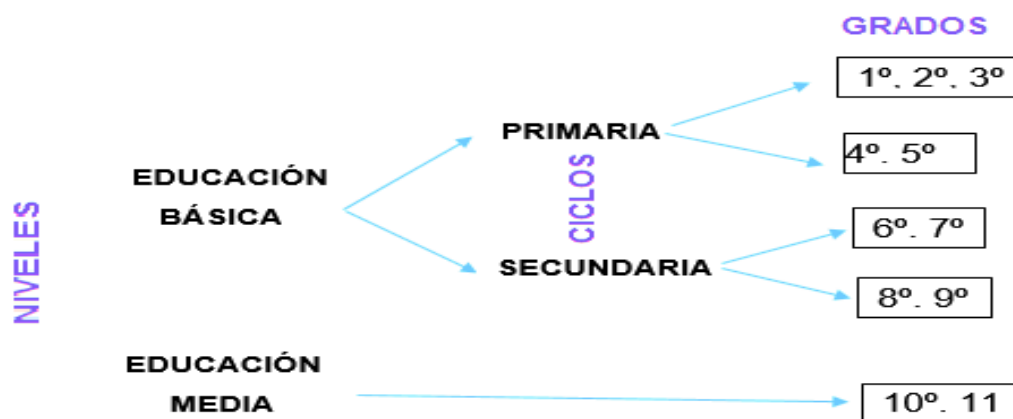
De acuerdo con estos fundamentos y en concordancia con la I Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, que tuvo lugar en Portugal en el año 2006, se ratifica el valor de la cultura y las artes en el desarrollo pleno e integral de los individuos y por tanto, se señala que la educación artística debe hacer parte de los componentes básicos de educación integral de niños, niñas y jóvenes, a la vez que debe preservarse como un derecho universal para todos los seres humanos (UNESCO, 2006).

Sin embargo, pese a que la educación artística debería desempeñar una función importante en los currículos escolares como una importante herramienta de transformación social, esta área viene perdiendo cada vez mayor validez dentro del ámbito de la educación formal y no suele recibir demasiada atención en los currículos escolares de diferentes países tanto del contexto europeo como suramericano (Aróstegui & Kyakuwa , 2021; Bermúdez et al., 2016).

Situación que afecta al contexto colombiano, en donde pese a que la educación artística está instaurada como un componente fundamental de la educación integral de los educandos y es considerada un área obligatoria dentro de los currículos de todos los niveles educativos que conforman el contexto formal de la educación escolar: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (ver figura3.2) (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2011; MEN, 2000; 2010), esta área no tiene representatividad y parece quedar relegada cada vez más a complementar los contenidos de las llamadas asignaturas “importantes”: matemáticas, lenguas, sociales, etc., siendo un evento más frecuente en las escuelas públicas que en las privadas (Casas, 2015; Rodríguez, 2015).

Figura 3.4

Estructura de la Educación Escolar en Colombia



Producto de lo anterior, en los programas curriculares estatales tanto de básica como de media, esta área académica se oferta solo una vez a la semana, con duración de una hora lectiva, y se le asigna un único docente para desarrollar varios componentes artísticos (artes visuales, música, teatro y danza) (Ariza & Karpf, 2009).

En esta línea, debido a la reglamentación nacional que engloba todas las artes dentro de una única área de formación denominada “Educación artística”, es muy común que se contrate a un único docente para que cubra más de un campo artístico sin importar mucho su especialidad ni menos su nivel de pericia en las otras disciplinas (Ariza & Karpf, 2009; Casas, 2015). Con lo cual, como infiere Rodríguez (2016), “los maestros realizan una “educación” basada en programas que son generalmente listas de contenidos de cultura general” (p.3), pero no cuentan con las herramientas necesarias para generar procesos sólidos a largo plazo.

Bajo esta dinámica, se enmarca una de las problemáticas más recurrentes del campo de la educación musical formal ya no solo escolar sino también de nivel superior, y tiene que ver con la falta de pertinencia y contextualización de

las formaciones (Aróstegui & Kyakuwa, 2021; Cremades-Andreu & García, 2017).

Al respecto, como exponen Arenas (2011) y Casas (2015), pese a que cada vez es más frecuente la búsqueda de un perfil multifuncional en los docentes de música de primaria, básica secundaria y media, realidad que se ve reflejada incluso en las convocatorias docentes nacionales del Ministerio de Educación, la formación que reciben los mismos en los programas académicos de nivel profesional está descontextualizada y dista significativamente del ámbito real de práctica docente.

Razón por la cual es imprescindible el restablecimiento y redefinición de los criterios y orientación del perfil profesional de músicos y pedagogos musicales en el país, que responda asertivamente a las necesidades reales de cada contexto. Frente a este aspecto y de acuerdo con Samper (2010), dado que una de las labores más desempeñadas en la actualidad por el egresado en música en Colombia está relacionada con la labor docente, este componente debería tener mayor importancia dentro de los planes de estudio de educación superior musical del país (Arango, 2009).

Retomando el contexto escolar, se puede señalar adicionalmente la problemática respecto al crecimiento exponencial del número de estudiantes por aula en los colegios públicos, que sustentados en la política de cobertura social amplia pueden llegar a superar los 45 estudiantes por curso.

Además de estos factores, se agrega la problemática de infraestructura y recursos en las instituciones públicas del país, que en la mayoría de los casos puede ser inexistente o poco adecuada para la realización de las clases.

En esta dirección, como lo indica Cárdenas (2012), la mayoría de instituciones públicas del país “no cuentan con aulas adecuadas para desarrollar actividades específicas y tampoco con suficiente instrumental ni material didáctico” (p.71). Con lo que coincide Ochoa (2011), quien afirma que la falta de

instrumentos, insumos y espacios adecuados para realizar ensayos son una constante.

Por último, vale la pena hacer énfasis en que hasta la fecha, dicha área de conocimiento no cuenta con directrices claras ni oficiales para su diseño o evaluación curricular en Colombia y por tanto su fundamentación teórica se basa prioritariamente en los textos “Lineamientos Curriculares para la Educación Artística en educación preescolar, básica y media en Colombia” y “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media”.

Mismos que aunque no están avalados como decreto oficial para la educación artística en el país, no presentan una clara orientación conceptual ni incluyen contenidos temáticos organizados por niveles de progresión, no abordan los temas de forma estructural y por tanto no establecen un modelo curricular para las enseñanzas artísticas ni musicales en Colombia (Cárdenas, 2012; Lorenzo & Cárdenas, 2010; Rodríguez 2016), constituyen la única fuente de referencia para las disciplinas artísticas (MEN, 2010), y por tanto, se les considera una guía importante de orientación metodológica y pedagógica al ser la única herramienta que existe en el país (Cuellar & Sol, 2010; Morales, 2006).

La tabla a continuación (Tabla 3.2), sintetiza algunos de los contenidos de estos documentos

Tabla 3.2

La Educación Artística Escolar en Colombia

NIVELES	CICLOS	GRADOS	CARACTERÍSTICAS
Educación Básica	Primaria	1º, 2º y 3º	En este primer conjunto de grados se sugiere el trabajo articulado entre danza, teatro, artes visuales, música y literatura, dirigido al desarrollo de la sensibilidad, la creación y la socialización, basados inicialmente en el juego y progresivamente en la vinculación del

estudiante a actividades propias de varias prácticas artísticas. Se trata de un periodo de sensibilización integral ante los lenguajes artísticos (danza, teatro, artes visuales, música y literatura), a partir de la lúdica y el aprendizaje intuitivo de nociones generales relativas al arte y sus técnicas.

4° y 5°

Los estudiantes de estos grados pueden expresarse con mayor perspicacia perceptiva, pues comienzan a abandonar la imitación intuitiva y examinan su entorno más analíticamente. En esta etapa formativa es necesario desarrollar los procesos propios de una o varias prácticas artísticas sin que con ello se pierdan la intención de articulación e integralidad. Se sugiere abandonar los procesos imitativos y fomentar el análisis y la intuición a partir del estudio de las artes musicales, plásticas y/o dancísticas.

Secundaria 6° y 7°

En estos grados los estudiantes están en capacidad de relacionarse y entender conceptos generales de las artes, los cuales comprenden mejor a través de ejemplos. Gracias a ellos, empiezan a identificar e inclinarse por prácticas, estilos, tendencias o corrientes artísticas. Logran conocer sus potencialidades expresivas. Igualmente, en este nivel los estudiantes cuentan con un enriquecimiento significativo de su experiencia estética, lo que les permite transformar su conocimiento intuitivo en un conocimiento formal. El estudiante es consciente de que el arte es el espacio por

	8° y 9°	<p>excelencia donde tienen lugar conocimientos, sentimientos, emociones y deseos. Por tanto, se sugiere realizar un trabajo artístico a partir del reconocimiento de las habilidades individuales de los estudiantes y de sus intereses particulares hacia determinadas disciplinas.</p> <p>Por la edad en que se encuentran los estudiantes en esta etapa, se espera que hayan logrado un mayor nivel de apropiación de los conceptos artísticos en aras de fortalecer la autonomía y la autogestión. Etapa propicia para avanzar significativamente en la apropiación de conceptos, saberes, discursos y técnicas, a través de nuevos medios y tecnologías. En estos grados, los procesos de creación y de socialización deben contribuir a fortalecer la cooperación y la convivencia; a comprender e interpretar las prácticas artísticas y culturales, desde la propia experiencia estética; a comprender, construir y re significar productos y manifestaciones simbólicas presentes en el patrimonio cultural de su región y de otras culturas del mundo.</p>
Educación media	10° y 11	<p>Al terminar el nivel de educación básica, el estudiante debe contar con una mayor apropiación conceptual y técnica, por lo menos en una disciplina del arte. En éste nivel, el estudiante se encuentra mejor preparado para asumir los retos y exigencias de la educación superior. En este sentido, si ha gozado de una Educación Artística articulada e integral en los diferentes grupos de grados debe haber</p>

desarrollado las competencias que le permitan acceder a programas de educación superior en el campo de las artes para luego ejercer como artista, como pedagogo, como técnico o tecnólogo en áreas relativas a la producción artística y cultural, como gestor cultural o como creador de empresas e industrias culturales.

Nota: Adaptado de MEN, 2010, (p. 84-90).

Dentro del ámbito de la educación musical, dichos documentos se enfocan en señalar la necesidad de trabajar en la escuela primaria desde la creatividad para fomentar la motivación, interés y gusto por la música y estética musical en los niños, hasta llegar progresivamente en la educación media a la inclusión del solfeo y dictado (sin teoría) y a la conformación de conjuntos vocales.

Para tal fin, presentan una serie de recomendaciones metodológicas, actividades, logros, indicadores y materiales sonoros y audiovisuales que pueden servir de apoyo en las clases (Cuellar & Sol, 2010), mismos que se pueden ir complejizando en los diferentes grados con el fin de generar transformaciones importantes en la formación del estudiante. Gradación que corresponderá con el criterio de cada práctica artística, docente e institución (MEN, 2010).

De modo que, como expone el Ministerio de Cultura (2008), pese a la obligatoriedad establecida para la educación artística en el sistema educativo colombiano en los niveles de la educación básica y media, sus criterios de calidad y cobertura no son los deseados. Sin embargo, debido a la carencia de investigaciones de carácter científico referentes a estas experiencias artístico-pedagógicas, es difícil citar estudios que lo sustenten (Bermúdez et al., 2016; Ministerio de Cultura, 2012).

Lo anterior, ha significado una disminución tal del valor de la educación artística y musical dentro del contexto escolar que ha hecho que esta se haya ido desplazando aceleradamente a espacios extracurriculares de educación no formal-informal, en donde el Ministerio de Cultura se ha convertido en el responsable de garantizar la cobertura, calidad, implementación, guía y supervisión de los mismos, labor que en teoría le compete al Ministerio de Educación Nacional (Arenas, 2011; Rodríguez, 2015). Como bien se establece en el artículo 23 de la Ley General de Educación (ley 115 del 8 febrero de 1994), en donde se define como área obligatoria y fundamental del currículo escolar y dentro de la Ley General de Cultura 397 de 1997, en la cual se propone la obligatoriedad de la formación cultural como aspecto fundamental en los colegios.

3.2.2. En el Ámbito Formal. Contexto Universitario

En Colombia, la educación artística superior se desarrolla dentro del contexto universitario (público y privado) y se reglamenta por la Ley General de Educación, Ley 30 de 1992, Cap. III, que a su vez los divide entre programas de pregrado y de posgrado (artículos 9 y 10-13 respectivamente).

Acorde con el SNIES (2019), su mayor oferta se condensa en los programas de música seguidos por las artes visuales y plásticas, artes escénicas, teatro y danza, y por último, los concernientes a las nuevas tecnologías (ingeniería de sonido, producción para cine, otros).

Atendiendo ello a un proceso histórico de “*jerarquización en las artes*” que data de finales del siglo XIX, donde tras la fundación de las grandes escuelas estatales de enseñanza de las artes (Escuela Nacional de Música, Escuela Nacional de Bellas Artes y Escuela de Artes y Oficios) se dio continuidad al canon europeo en el que la formación en artes se limitaba a las plásticas, dibujo y

música mientras se ocultaban e invisibilizaban las demás manifestaciones artísticas (Barriga, 2013; Huertas, 2016; Vásquez, 2016).

Haciendo un rápido recorrido por esta historia del arte y la educación artística en Colombia, la literatura consultada señala que dicho modelo perdura desde 1886, año de la creación de la primera Escuela de Arte, hasta 1934, cuando en la Escuela de Bellas Artes, posterior Facultad de Bellas Artes y Arquitectura y actual Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (1965), se empiezan a integrar a los cambios de industrialización y tecnificación del país áreas autónomas como la arquitectura, con lo que la Escuela de “Bellas Artes” se convierte en “Escuela de Artes aplicadas” (Arenas, 2007a; Huertas, 2005).

Durante los años cincuenta, se crean también las primeras escuelas superiores de teatro y se organizan las primeras compañías de danza.

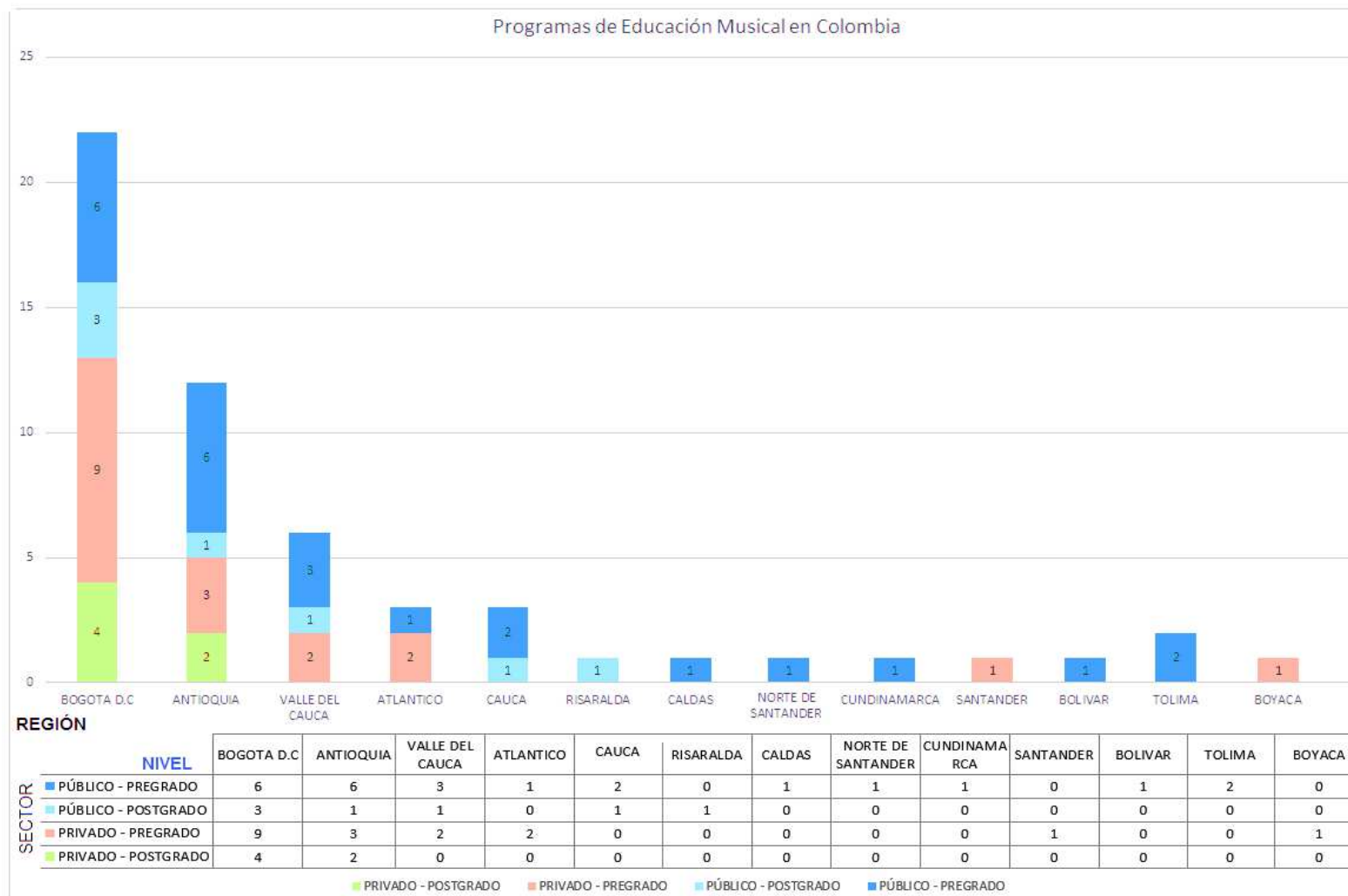
De este periodo, es igualmente representativo el proceso que sitúa a las escuelas superiores de arte en el ámbito universitario en Colombia (Barragán, 2011).

Las primeras artes en instituirse como disciplinas universitarias fueron las plásticas y música, en 1965, seguidas de teatro y danza. Varias décadas después, se suman el diseño gráfico, el diseño industrial, y, finalmente, cine y televisión. Con lo cual, se dio apertura a la creación de programas de todos los niveles y naturalezas desde los años cincuenta (Huertas, 2010).

Sin embargo, pese a su antigüedad el número de programas académicos activos en este campo del conocimiento es significativamente bajo. Para el caso de los programas en música (objeto de la presente investigación), por ejemplo, el SNIES registró en el segundo semestre del 2020 solo un total de 55 programas acreditados (42 en pregrado y 13 de posgrado), distribuidos así (ver figura 3.3) (SNIES, 2021):

Figura 3.5

Programas de Educación Musical Superior en Colombia 2020-II



Como se puede observar en la anterior figura, más del 50% de los programas de educación superior en música se centralizan en Bogotá y Antioquia, principales ciudades en las que se concentra el poder social, económico y político del país. A su vez, la figura muestra también una amplia y preocupante presencia de instituciones de carácter privado que condensa el 44% de la oferta nacional.

Lo cual ratifica y replica un escenario de desigualdad de oportunidades, inequidad e injusticia social para una extensa proporción del territorio colombiano que no cuenta con el acceso a este tipo de programas (Guzmán-Valenzuela, 2017; Munro, 2011; Ramírez, 2016), ya sea por temas socio-económicos (Lima & Rubaii, 2016), o condiciones geográficas (Torres-Cabrera et al., 2015).

Situaciones que han conducido históricamente a la movilidad de los artistas y cultores hacia los centros urbanos, en una amplia mayoría, sin retorno a sus lugares de origen (Giraldo et al., 2002).

A las condiciones de desigualdad e inequidad, que se vienen presentado desde hace más de dos décadas en el territorio nacional, se suma también la falta de pertinencia en los programas.

Como denuncia Huertas (2010), producto del desarrollo y evolución histórica de los programas en artes en el país, éstos presentan una descontextualización porque o siguen “un canon de transmisión de técnicas, tradiciones, estilos o procedimientos específicos centro europeos, dejando de lado la creación de un artista pensador y crítico” (p.5), o porque son programas que se han implementado:

Sin tener en cuenta las necesidades reales de la comunidad educativa, sin un proceso de planeación adecuado, sin contar con recursos para prestar el servicio con niveles mínimos de calidad y lo que es peor, con un claro y casi único propósito de lucro (Giraldo et al., 2002, p, 3).

Lo anterior, como insisten Giraldo et al. (2002) y Melo-Becerra et al. (2017), ratifica una vez más la necesidad de avanzar en planes estratégicos de mejora que permitan garantizar la cobertura, equidad y calidad de la educación musical y artística superior para la totalidad de la población, como un proyecto de mejoramiento social y de desarrollo nacional.

3.2.3. En el Ámbito No Formal

En respuesta al debilitamiento de la educación musical en el ámbito escolar colombiano (que no proporciona ni espacios ni procesos apropiados de práctica); en rechazo a la instrucción y ejecución mecánica y repetitiva de una teoría y repertorios ajenos y descontextualizados al entorno cultural nacional; y debido a la insuficiencia en el campo investigativo de las expresiones culturales propias de la nación, el Ministerio de Cultura se ha visto en la necesidad de intervenir y abanderar los procesos de creación y formación artística y musical a través de la implementación en el ámbito no formal de variedad de espacios y programas de innovación, preservación y creación artística; convirtiéndose éstas en políticas y proyectos culturales y formativos de trascendental importancia para la educación artística del país (PNMC, 2009).

Para su logro, ha trabajado conjuntamente con diferentes organizaciones y escuelas de música públicas y privadas, agremiaciones de artistas-formadores y/o gestores culturales a lo largo y ancho del territorio nacional, ampliando así no solo la oferta de educación artística sino que a su vez ha estructurado innumerables procesos de circulación, capacitación, gestión e investigación, haciendo frente de tal manera a las problemáticas del sector formal anteriormente mencionadas.

Entre algunas de las estrategias más exitosas y de mayor impacto y cobertura nacional que ha implementado el Ministerio de Cultura en torno a la formación musical y artística en Colombia cabe destacar: el Programa Nacional

de Bandas (CONPES 3409/06) y música sinfónica (CONPES 3208/02), la instauración, en 1999, del programa de coros escolares, y, en el año 2000, el diseño del programa de Músicas tradicionales.

Proyectos vigentes a día de hoy y cuya acción educativa no reside en el hecho de que los alumnos aprendan contenidos y conceptos brindados por el maestro, sino que conjuntamente creen conocimiento a partir de la indagación, experimentación e interacción con todos los actores del proceso (artistas, maestros, docentes, estudiantes, familias) (Díaz & Pérez, 2016; Tuñón, 2010).

Gracias a estos programas, el Ministerio de Cultura de Colombia ha acercado la educación musical a las zonas más golpeadas por la violencia y pobreza, así como a los lugares más olvidados, marginados y descentralizados del territorio nacional, atendido con ello tanto a la población infantil, juvenil y adulta como a los artistas-formadores y docentes encargados de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje, para quienes se han diseñado diferentes talleres, capacitaciones y/o diplomados en dirección, gestión, creación y pedagogía (Min. Cultura, 2019).

De otro lado, es igualmente compromiso del Ministerio de Cultura el rescate y preservación del valor de las culturas musicales propias de cada región del país.

En esta línea, si bien en Colombia los procesos de educación musical desarrollados en el ámbito formal (principalmente de nivel superior) han dado prioridad históricamente al canon hegemónico occidental (en cuanto a repertorios y formas de enseñanza-aprendizaje), por encima de las manifestaciones culturales y artísticas propias del país (Arenas, 2010, Herrera, 2011; Ochoa, 2011; Walker, 2016), los procesos de educación musical no formal, auspiciados en su amplia mayoría por el Ministerio de Cultura, se han especializado en la protección, preservación, conservación, reconocimiento, apropiación y estimulación de las comunidades de práctica, así como de la difusión y estudio de las diferentes manifestaciones artístico-culturales del país.

Exaltando así el invaluable patrimonio sonoro de la nación que se da como resultado de la pluriculturalidad, diversidad étnica y procesos interculturales que convergen en las diferentes regiones del territorio nacional (Bedoya, 1987; Blanco, 2013; Ochoa, 2017).

Uno de los principales organismos encargados de dar cumplimiento a estos planteamientos ha sido la unidad de investigación y preservación de las manifestaciones artístico-musicales de la nación, creada por el Ministerio de Cultura en 1998 y liderada por el PNMC, la cual ha tenido por prioridad el fomento de la investigación y documentación musical en Colombia, la preservación de las músicas regionales de tradición popular del país y el reconocimiento del patrimonio sonoro nacional como un símbolo colectivo (Rodríguez, 2017) que encarna diversos sentidos, variedad de geografías y pluralidad de músicas de distintos orígenes, caracteres, sonoridades, espacios, tiempos y lenguajes (Ministerio de Cultura, 2019; Miñana, 2000).

Como funciones principales, dicha unidad se encarga de acompañar a los agentes y cultores de las músicas tradicionales del país, identificar sus necesidades y formular y gestionar proyectos relacionados con la promoción, investigación-creación, reproducción, re-creación, multiplicación, difusión, circulación, producción, investigación-creación, registro y documentación de las músicas de tradición popular de la nación y la formación.

Destacan entre sus proyectos principales la implementación de procesos de re-creación, preservación y transmisión de las músicas tradicionales y la caracterización nacional de dichas prácticas a partir de la identificación de sus contextos, realidades simbólicas, usos, funciones sociales y elementos sonoros y musicales. Proyecto que es considerado por el Ministerio de Cultura como la cartografía sonora de la riqueza musical del país, “una forma de leer la polifonía colombiana a la que se integran capas de músicas indígenas, de músicas urbanas y de músicas populares” (Ministerio de Cultura, 2019, p. 62).

Como resultado inicial de dicha caracterización, que empezara en el año 2002, el panorama sonoro-musical de los 32 departamentos de Colombia fue dividido según sus rutas, raíces y características musicales específicas en 11 ejes sonoros (Franco, Lambuley & Sossa, 2009), coincidiendo en una amplia proporción con los estudios, investigaciones y rutas sonoras que ya había designado anteriormente Bedoya hacia finales del pasado siglo (Bedoya, 1987).

Dichos ejes fueron reestructurados en 2008 por la misma entidad dando lugar a la instauración de lo que se conoce a día de hoy como *territorios sonoros* (ver figura 3.4) (Rodríguez, 2018).

Según los datos consignados en el Sistema de Información de la Música (SIMUS, 2020), los diferentes territorios sonoros que describen el acervo cultural y musical del país son:

1. **Territorio sonoro de la Marimba:** esta ruta agrupa alrededor de 582.000 afrodescendientes pertenecientes a 14 poblaciones del Pacífico sur Colombiano y su manifestación musical principal es el currulao.
2. **Territorio sonoro de la Chirimía:** La ruta de la Chirimía es una plataforma para la organización, integración reconocimiento y valoración social de las músicas tradicionales y la cultura del Pacífico Norte (con mayor representatividad en el Chocó), cuya manifestación musical principal es el porro Chocoano y los Alabaos.
3. **Territorio sonoro de la Trova y la Parranda:** Como zona geográfica, este territorio sonoro ocupa los municipios de Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Antioquia, Quindío, Risaralda y Caldas. Y sus músicas se dividen en los siguientes formatos:
 - Músicas andinas Colombianas: entre ellas se destacan los géneros de Bambuco, Guabina, Pasillo, Vals, Shotis y otros.
 - Música popular campesina y parrandera: Su mayor representante es la Rumba.

- Trova y copla.
4. **Territorio sonoro de la Canta y el Torbellino:** El Territorio Sonoro de la Canta y el Torbellino se inscribe dentro de las Músicas Andinas del Centro y Nororiente del país. Es un territorio rico y activo en sonoridades así como en sus prácticas musicales. Se encuentra principalmente en parte de los municipios de Norte de Santander, Santander y Boyacá.
 5. **Territorio sonoro del Rajaleña y la Cucamba:** Las prácticas musicales tradicionales de esta región se circunscriben igualmente dentro del universo de las Músicas Andinas del Centro y Suroccidente, particularmente en los departamentos del Huila y Tolima. Cuentan con rasgos distintivos presentes principalmente en su carácter jocoso, intenso, expresivo y ante todo coreográfico. Entre sus músicas más distintivas se encuentra el rajaleña, la Caña, el Sanjuanero y otros, que principalmente se encuentran en los departamentos del Huila y Tolima.
 6. **Territorio sonoro del Joropo:** Corresponde a la expresión folklórico-musical del oriente colombiano conocida como “Joropo” o “música llanera” y abarca los departamentos del Vichada, Arauca, Guaviare, Meta, Casanare y Oriente de Cundinamarca y Boyacá.
 7. **Territorio sonoro de Cantos, Pitos y Tambores:** Se ubica en los municipios de Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba y sus géneros musicales más representativos son: Gaita, Baile Canta'o, Tambora y Bandas tipo Pelayera.
 8. **Territorio sonoro del caribe y los acordeones:** El Territorio Sonoro del caribe le concierne la región del Magdalena Grande, actuales departamentos del Cesar, La Guajira y Magdalena, en los que las expresiones musicales representativas son la cumbia y el vallenato.
 9. **Territorio sonoro de las flautas, cuerdas y tambores sureños:** Como agrupaciones representativas este territorio cuenta con las Bandas de flautas y cuerdas y las Murgas, las cuales son típicas de los municipios del Cauca,

Nariño, Occidente del Putumayo, Caquetá, Amazonas, Guaviare, Vaupés y Guainía.

10. **Territorio de prácticas creativas de los Pueblos Originarios** (en curso de investigación y caracterización). Producto de diversos procesos de investigación y actualización que se siguen adelantando en esta unidad fue agregado en el año 2013 y de momento incluye los pueblos Nasa, Yanakona y Kishó.

Figura 3.6

Ubicación Geográfica de los Territorios Sonoros de Colombia



En síntesis, y acorde con el Ministerio de Cultura (2019), dicho proyecto de investigación, formación, construcción, diálogo, reconocimiento y legitimación de los productos sonoro-musicales de las culturas regionales y locales en Colombia, que van desde indígenas, campesinos, mulatos, negros o mestizos (Múnera, 2016) representa una de las políticas culturales de mayor trascendencia para el país ya que no solo ha fortalecido los procesos formativos de las músicas folklórico-tradicionales colombianas en las diferentes regiones del país, objetivo inicial, sino que además ha generado mecanismos de organización, asociatividad y gestión entre los diferentes agentes vinculados al sector musical tradicional y popular a través de comités de formación, investigación, creación y circulación, tanto departamentales como regionales.

Como complemento a este amplio movimiento de circulación e investigación, el Ministerio de Cultura, en asocio con otras entidades y organizaciones públicas y privadas, trabaja constantemente en la promoción de diversos espacios de práctica y enseñanza-aprendizaje en éstas músicas en todo el territorio nacional (con inclusión esporádica de otras músicas populares) (Rodríguez, 2016). Sus enfoques son amplios y van desde el fomento de la identidad cultural; el desarrollo de habilidades artísticas básicas de niños y jóvenes; o el desarrollo de procesos de formación especializada en músicas académicas y/o folklórico-tradicionales.

Junto a estos importantes procesos de gestión, capacitación y formación que adelanta el Ministerio de Cultura, se encuentran también a nivel nacional otra serie de espacios o proyectos de educación musical no formal de amplio reconocimiento en el país como son: la fundación Batuta, la Red de Escuelas Públicas de Medellín y las Escuelas, Academias y/o Colectivos Artísticos y Culturales, quienes principalmente actúan buscando favorecer a poblaciones infantiles y juveniles vulnerables (habitantes de lugares alejados, de centros urbanos estigmatizados por su ubicación en zonas de conflicto, desplazados, huérfanos y otras víctimas).

Adicional a estos, se encuentran los espacios concertados de formación artística no formal en convenio con las instituciones académicas de carácter público. Proyecto distrital de formación complementaria a la jornada académica (talleres extracurriculares) que se desarrolla en los colegios en jornada extra-escolar (Programas 40x40 de la Orquesta Filarmónica de Bogotá y Jornada 40 de los CLANES del Instituto Distrital de las Artes).

Por último, se encuentran los programas de formación y práctica musical que ofrecen los centros de extensión o bienestar universitario de diferentes IES.

La tabla a continuación (tabla 3.3), pretende contextualizar lo anteriormente descrito exponiendo para ello algunos de los agentes más representativos que intervienen en los procesos no formales de educación musical en el país, al tiempo de señalar su carácter (público o privado) y tipo de formación que ofrecen.

Tabla 3.3

Agentes en la Educación Musical No Formal en Colombia

Ambito	Entidad, Organismo o Programa	Tipos de proceso de enseñanza-aprendizaje							
		Iniciación Musical	Enseñanza Instrumental	Prácticas musicales nodales					
				Coro	Banda Sinfónica	Orquesta Sinfónica	Agrupaciones Folclórico-tradicionales	Agrupaciones populares (Rock, jazz, otros)	
Público	Conservatorio (Bogotá, Ibagué, Popayán)	X	X	X		X			
	Batuta	X	X	X	X	X			
	Red de Escuelas Públicas de Medellín	X	X	X	X	X	X		
	Programas de jornada extendida (OFB, IDARTES, otras entidades).	X	X	X		X		X	
	Ministerio de Cultura y Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)	Escuelas de música tradicional Casas de Cultura	X	X				X	
			X	X	X	X	X	X	
Privado	Academias o escuelas de música	X	X	X				X	
	Centros de extensión o bienestar Universitario	X	X	X			X	X	

Principales agentes del sector público

- **Conservatorios** (Bogotá, Popayán y Antonio María Valencia [Cali]):

Ofrecen programas básicos de estudios musicales para niños y jóvenes (entre los 7 y 18 años) que estén interesados en afianzar la interpretación de un instrumento y el desarrollo de sus aptitudes musicales.

Ofrecen un plan de estudios fundamentado en teoría y práctica de la música que busca contribuir gradualmente a la formación musical e integral de los niños y jóvenes, preparándolos para abordar el estudio de la música a nivel superior si así lo desearan.

No otorgan ningún tipo de certificación o reconocimiento formal.

- **Batuta:**

La Fundación Nacional Batuta, creada en 1991, es no solo uno de los programas de educación musical no formal más antiguos del país sino quizá el que tiene mayor cobertura a nivel nacional.

Comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia (NNAJ) en zonas vulnerables impactadas por el conflicto, la violencia y la pobreza (Ministerio de Cultura, 2008); la construcción de tejido social; la generación de espacios de reconciliación y convivencia; y la construcción de capacidades individuales útiles para ejercer una participación activa en la sociedad, esta organización promueve la diversidad cultural y fortalece los procesos musicales del territorio nacional mediante una formación musical de excelencia centrada en la práctica instrumental colectiva.

Se enfoca principalmente en la enseñanza instrumental de formato Sinfónico, aunque en los últimos años ha integrado diferentes procesos corales así como espacios de iniciación musical para bebés y niños de 2 a 6 años.

A partir de la integración con entidades de carácter académico, social y cultural, esta organización sin ánimo de lucro hace presencia en los 32 departamentos de Colombia, dentro de 81 municipios, y cuenta con 246 centros orquestales, 46.0000

estudiantes, más de 31.000 de ellos en preorquesta y un promedio de 1.500 estudiantes en las orquestas sinfónicas. A su vez, dispone alrededor de unos 400 funcionarios, entre docentes, coordinadores, asistentes y auxiliares administrativos (Batuta, 2019).

- **La Red de Escuelas de Música de Medellín (REMM):**

Este programa, que nace en 1996, es un proyecto exclusivo de la Alcaldía de Medellín que se inscribe dentro del Plan de Desarrollo Municipal, “Medellín cuenta con vos 2016 – 2019” y los lineamientos del Plan de Desarrollo Cultural de Medellín 2011 – 2020. Su propósito es formar seres humanos integrales a través de la práctica artístico-musical en entornos de reflexión, interpretación, investigación, creación, construcción colectiva, participativa e incluyente.

Con una amplia proyección social, el programa atiende desde sus inicios a las comunidades más vulnerables de la ciudad. A día de hoy, cuenta con 27 Escuelas de Música: 13 de cuerdas frotadas, 13 de vientos y percusión y una de músicas colombianas, donde participan más de 5.000 niños, niñas y jóvenes con edades entre los 7 y los 24 años (REMM, 2019).

En línea con el Sistema de orquestas de Venezuela, este programa, al igual que el implementado por la fundación batuta, tiene como objetivo la formación de niños y jóvenes en la interpretación de instrumentos del repertorio orquestal y de cámara, para su desempeño en ensambles de la tradición de las músicas centro-europeas clásico-románticas (Zapata & Niño, 2018).

- **Programas de jornada extendida en artes para el Distrito:**

Como se ha expuesto anteriormente, en respuesta al exponencial debilitamiento y al abandono por parte del Ministerio de Educación Nacional de su compromiso con el fomento y desarrollo de la educación musical en el ámbito escolar formal, el Ministerio de Cultura se ha visto en la necesidad de impulsar y ampliar éstos procesos dentro del ámbito no formal (Bermúdez et al., 2016), haciendo que las horas que fueron reducidas en el currículo escolar vuelvan a tener valor e incluso mayor preponderancia.

De modo que, si bien la formación musical “casi desapareció formalmente de las aulas, cada vez más los niños y jóvenes hacen música a lo largo y ancho del país” (Rodríguez, 2016, p.1).

Bajo la orientación de la Secretaría de Educación, el Instituto Distrital de Artes y la Secretaría de Cultura Recreación y Deportes, escuelas y colegios a nivel nacional ofrecen programas de educación musical orientados a la conformación de bandas, coros o conjuntos de formatos variados dentro sus instalaciones, procesos que tienen lugar en contra jornada (fuera de los horarios normales de estudio) y a los que acuden miles de alumnos voluntariamente. Y gracias a ello, las asignaturas artísticas cuyas horas fueron reducidas en el currículo escolar vuelven a tener valor e incluso mayor preponderancia.

Con esta finalidad, se creó en Bogotá la jornada extendida en artes que para el caso de música se desarrolla a través de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (dentro de Instituciones oficiales del distrito) y los CLANES (Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud) del Instituto Distrital de Recreación y Deportes (que toman lugar dentro de sedes propias del instituto, bibliotecas, casas de cultura o centros de arte), con la que hasta el año 2016 se había atendido a más de 17.000 niños de la capital del país (Vargas & Rubio, 2016).

Similar al caso de los programas Okupa (2006-2010) y Acciona de Chile, estos procesos de formación que buscan asegurar una educación gratuita y de calidad (Min. Educación Chile, 2016), consisten en la ejecución de talleres artísticos dirigidos a niños, niñas, jóvenes y adolescentes entre el primer grado de primaria hasta el último de la educación secundaria y están a cargo de pedagogos y/o artistas con especialización pedagógica y amplia experiencia en el campo de la educación musical escolar.

- **ASODIBANDAS:**

Por iniciativa de varios directores de banda del país y con el apoyo del Ministerio de Cultura y el PNMC, en el año 2010 se crea la Asociación Nacional de Directores de Bandas Musicales de Colombia cuyo objetivo principal ha sido contribuir al mejoramiento

del movimiento musical bandístico del país mediante la capacitación de sus directores y gestores.

Teniendo por finalidad el fortalecimiento del director como agente constructor de conocimiento humano, social y técnico-musical, la asociación ha ofrecido desde su fundación diversos talleres, seminarios y/o diplomados para los directores de todo el país en temáticas que van desde técnicas de dirección, pedagogía y primera infancia hasta la responsabilidad social y gestión.

Para tal fin, a nivel nacional ASODIBANDAS ha realizado convenios con diversas entidades como el Ministerio de Cultura; Gobernaciones; Institutos de Cultura, Turismo y Deporte; Alcaldías de diferentes municipios del país; así como instituciones de educación superior entre las que se destacan: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad del Atlántico (UA). Del mismo modo, internacionalmente ha celebrado convenios con la FVSM (Sociedad Valenciana de Sociedades Musicales), la ASPEB (Asociación Peruana de directores de Bandas), IBERORQUESTAS, la AECID (Agencia Española de cooperación internacional para el desarrollo), la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana), entre otras. (ASODIBANDAS, 2019).

- **Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC):**

La educación musical no formal en Colombia toma especial valor a partir del año 2002, cuando enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se crea el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC).

Proyecto más importante y ambicioso del sector que tiene por finalidad: el conocimiento, práctica y disfrute de la música en todo el país como factor que favorece la construcción de ciudadanía, y el fomento, reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural (Sossa, 2009).

Una oportunidad real de educación, creación y proyección musical para la comunidad participante. Una escuela donde se construye un espacio de

convivencia e integración entre las diversas representaciones musicales técnicas, expresivas y estéticas de los distintos grupos poblacionales (Ministerio de Cultura, 2015, p. 8).

De acuerdo con el Decreto 1746 (2003), el PNMC se enfoca principalmente en la ejecución de proyectos de formación de músicos y docentes; en la gestión y conformación de casas de cultura o escuelas de música municipales (siendo la más representativa la *banda-escuela*); en la dotación de instrumentos musicales y materiales didácticos; y en la edición de material metodológico de implementación dentro de dichas entidades (Sossa, 2009).

En concordancia con la política de inclusión y cobertura del gobierno nacional, este proyecto ha permitido el acceso a la educación musical a más de 93.000 niños, niñas y jóvenes en Colombia, beneficiando principalmente a aquellas regiones y poblaciones que históricamente han sido más marginadas por las políticas socio-económicas y culturales del país (indígenas, afrodescendientes y diferentes grupos poblacionales que han sufrido los flagelos de la guerra y el conflicto armado).

- **Casas de cultura o escuelas de música municipales:**

Orientadas por el PNMC y dispuestas por el Ministerio de Cultura, gobernaciones o alcaldías locales, las casas de cultura o escuelas de música conforman los centros primordiales de educación artística y musical no formal en el país, con presencia en más de 650 municipios.

De acuerdo con el SIMUS (2020), a diciembre de 2018 se contaba con un total de 1.114 escuelas de música públicas en todo el territorio nacional, a través de las cuales se atiende anualmente a un promedio de 140.000 estudiantes entre niños, niñas, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores.

Forman parte de las políticas de desarrollo nacional y tienen como misión visibilizar, valorar y fomentar la diversidad sonora del país, así como ampliar y

democratizar las oportunidades de acceso y uso adecuado de instrumentos musicales y materiales pedagógicos para la práctica musical.

Sus estrategias pedagógicas se basan en la lúdica, la exploración sonora, la experimentación y la creación libre, se fundamentan en la enseñanza grupal y la práctica colectiva y constituyen espacios invaluable de exploración, investigación, formación, aprendizaje y práctica.

Junto con la fundación Batuta, las casas de cultura son una de las entidades de formación musical que más músicos en ejercicio aportan al sistema laboral y profesional en Colombia (educación superior).

Como señalan la AMB (2014) y el decreto 541 de 2015, las casas de cultura constituyen los escenarios de educación musical no formal más especializados y/o capacitados del país.

En una amplia mayoría, cuentan con personal docente capacitado en cada área del saber; instalaciones físicas propias para el desarrollo de dichos procesos de formación artística (aunque no siempre especializadas, dotadas, ni suficientes) y más puntualmente, con contenidos específicos para cada campo de las artes (principalmente en música, danza, teatro, pintura, literatura) (Decreto 541 de 2015).

En cuanto a los géneros musicales que se exploran en dichas escuelas de música se cuenta principalmente con las músicas tradicionales, seguidas de las urbanas y finalmente las denominadas “académicas”.

A nivel metodológico, en estas escuelas es cada vez más frecuente la articulación interdisciplinar de las escuelas de música con las demás áreas artísticas del centro, tales como la danza, la literatura, el teatro y las artes plásticas. Pues, como señalan Zapata y Niño (2018), acorde con los planteamientos de la educación no formal estas escuelas no están concebidas para formar músicos profesionales sino integrales; es decir que se constituyen en escenarios promotores de un aprendizaje para la vida y la cultura. Por lo cual, posteriormente y solo si así lo quiere el estudiante, pueden convertir sus saberes en profesión.

Principales agentes del sector privado.

- **Las escuelas de música y arte:**

De acuerdo con el SIMUS (2019), a diciembre de 2018 existían en el país 227 escuelas de música legalmente registradas y constituidas, pero, como asegura éste mismo organismo, cabe señalar que se estima contar con la caracterización de tan solo un 60% de las mismas.

Al igual que las casas de cultura, las escuelas de música y arte son espacios que brindan a los ciudadanos las ventajas de la educación musical en un espacio inclusivo; promueven el desarrollo personal y ofrecen una formación musical primordialmente práctica. Se enfocan en la iniciación musical y la formación individual e instrumental en músicas fundamentalmente populares. Y no pertenecen al sistema educativo nacional.

Gracias a su experiencia y de acuerdo con las necesidades del contexto, algunas de estas instituciones han accedido a la educación formal de nivel técnico a través, como es el caso de las escuelas bogotanas: Fernando Sor y la Fundación Artística Gentil Montaña.

- **Los centros de extensión o de bienestar universitario de las IES:**

Estos espacios, propios de las IES, ofertan variedad de actividades artísticas colectivas para toda la comunidad académica (estudiantes, egresados y familiares de funcionarios), siendo la música, la danza y la fotografía la áreas más favorecidas.

Para la gran mayoría, las artes representan tan solo un servicio y no toman una dimensión formativa, excepto por algunos pocos casos en los que estos espacios de participación se consideran como semilleros de artistas para sus respectivos programas de pregrado (grado) (Samper, 2013).

Para concluir, es importante señalar que si bien lo anterior da cuenta de un creciente interés por parte de diversos agentes públicos y privados de garantizar el derecho al acceso y calidad en los procesos de formación musical en Colombia, el panorama y realidad educativa del país sigue mostrando un desarrollo discontinuo,

fragmentado y desarticulado de la misma en todos los niveles de educación musical en el país, tal como lo indican Zapata y Niño (2018).

Basta con detenerse a mirar el crecimiento desproporcional de los programas ofertados en las IES con respecto a la ampliación de programas de formación en el ámbito de aprendizaje no formal, así como el debilitamiento de los procesos de formación musical escolar (en el contexto de la educación básica y media), donde, como indica Samper (2011), su desarrollo ha sido marginal y pierde cada vez más visibilidad.

Como señala éste autor, dicha realidad se agudiza por la carencia de políticas educativas específicas de corto y largo plazo en torno a la educación musical y artística en el país, pero sobre todo, por el desacato de las ya establecidas.

De modo que, como bien sugiere, los esfuerzos de los académicos, docentes, artistas, gestores y demás agentes que intervienen en éste campo del saber deberían dirigirse con más ahínco a garantizar la implementación de las normas que ya se han establecido pero que se han incumplido, antes que al refuerzo o modificación de la normatividad.

Capítulo 4

El modelo pedagógico del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)

En el presente capítulo y a modo de contextualización, se exponen los ejes que dan sustento al Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC) tales como: el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP), la Flexibilidad Curricular, y la educación intercultural, identificada en la política pública como “estrategia de diálogo de saberes”, teniendo como finalidad aquí el acercamiento a la realidad del programa y no el estudio detallado de todas las teorías existentes en torno a dichos conceptos.

En primera instancia, se aborda el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP). Mecanismo y estrategia política y económica que busca la ampliación de oportunidades para todos; la reducción del déficit y costos educativos; el acceso equitativo a una educación pertinente y de calidad; el mejoramiento y desarrollo académico y laboral de los individuos y su capacitación permanente; la reivindicación del estatus social, profesional y laboral; entre otros (Guimarães & Mikulec, 2021; Harris & Wihak, 2018; Rothboeck et al., 2018).

Seguidamente y en relación directa con los procesos de Reconocimiento de Aprendizajes Previos, que implican un reto curricular para los sistemas de educación a nivel mundial, se expone el criterio de flexibilidad curricular, el cual, en el caso concreto del PPACC, fue el que dio viabilidad a su implementación. Cabe aclarar en este punto que para el momento en que se diseñó y estructuró dicha Política Pública, 2006, el mecanismo de reconocimiento de aprendizajes no estaba instaurado en el sistema

educativo colombiano; de hecho, el mismo inició su implementación en el país a penas en mayo de 2021.

A continuación y teniendo como finalidad la contextualización y caracterización del colectivo de artistas egresados del PPACC, se aborda el concepto de estudiantes no tradicionales (non-traditional students). Adultos, adultos mayores (cuya participación durante los primeros años de implementación del PPACC fue amplia) con diversas responsabilidades laborales y económicas, con familia a su cargo, con diferentes necesidades de aprendizaje, experiencia en el campo y altas expectativas. Docentes, intérpretes, gestores y cultores que pese a contar con una amplia trayectoria a nivel nacional, e incluso en algunos casos internacional, no poseían ningún título académico superior en artes previo a su participación en el proyecto, pues su acceso a la universidad o culminación de los estudios superiores se había visto afectada, limitada o imposibilitada por un complejo rango de razones personales, económicas, sociales y culturales (Elliot & Brna, 2009; Schuetze & Slowey, 2002; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

Por último, y guardando igualmente concordancia con los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos en los que se promueve y estimula el establecimiento de prácticas curriculares y pedagógicas inclusivas y dialógicas (O'Hagan, et al., 2005), se aborda el concepto de educación intercultural en donde se sitúa una de las estrategias metodológicas más distintivas del PPACC, el *reconocimiento y diálogo de saberes*.

Si bien, es de aclarar que gran parte de la bibliografía que toma la interculturalidad por objeto de estudio se centra en las relaciones de diversidad étnica y cultural (Tomé-Fernández et al., 2019), en el presente capítulo así como dentro de la propia política pública este es abordado bajo una perspectiva educativa, artística y musical de enfoque decolonial².

² Se ha optado por el uso del término decolonial en lugar de *descolonial*, ya que como señala Walsh (2010), el prefijo “des” en castellano denota negación y privación. En este sentido y de acuerdo con la autora, no se pretende:

Así, se da por finalizada en este punto la fundamentación teórica del amplio abanico de elementos curriculares que integran y hacen posible el diseño y desarrollo del PPACC, dando paso en el siguiente capítulo (capítulo 5) a la exposición del diseño metodológico de la investigación.

4.1. Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP)

Los cambios acelerados en la organización de las empresas, la globalización y el desarrollo y difusión de las TIC traen consigo nuevas oportunidades, nuevos clientes, nuevos mercados, nuevas áreas de práctica y nuevos métodos de trabajo que demandan una mayor adaptación y capacitación constante de los individuos a las particularidades del mercado laboral (Deaconu, et al., 2014; De lima Ramos & Mattos, 2018; Marginson, 2011; Mikulec, 2018; Sangrá et al., 2021), condiciones que sitúan cada vez más a la educación permanente o educación a lo largo de la vida (Lifelong Learning LL) como una de las estrategias clave para afrontar estos y otros retos que la sociedad del conocimiento señala (Andersson & Fejes, 2005; Guimarães & Mikulec, 2021; Lundberg, 2003; Souto-Seijo et al., 2021).

En estrecha relación con dichos desafíos se encuentra un tema trascendental y en constante crecimiento dentro de las políticas de educación permanente y de adultos en diversos países, destacando entre ellos Canadá, Estados Unidos, Australia, la India y los estados miembros de la UE.

Se trata del *Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP)*. Proceso de evaluación, validación y visibilización de los aprendizajes, competencias y conocimientos

Desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento - una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas (p.17).

que posee un individuo (sin detrimento de su forma y mecanismos de adquisición), que tiene como finalidad mejorar la empleabilidad, movilidad, competitividad, crecimiento económico-personal y desarrollo profesional de los sujetos. Campo de acción que pese a ser relativamente nuevo posee gran fuerza y valor dentro del contexto laboral, político y educativo a nivel internacional (Lodigiani & Sarli, 2017; Rothboeck et al., 2018).

De acuerdo con la literatura científica consultada, el RAP o RPL por sus siglas en inglés (Recognition of prior learning), que también se puede encontrar bajo otros nombres y siglas tales como: APEL (accreditation of prior experiential learning), PLAR (prior learning assessment and recognition), VPL (validation of prior learning) y/o RVC (recognition and validation of competences), hace referencia al conjunto de estrategias que promueven la reivindicación, equidad e igualdad laboral y educativa de los individuos a partir de la valoración, homologación y validación de sus experiencias, aprendizajes y competencias desarrolladas en cualquier ámbito de aprendizaje, dentro del sistema de educación formal (Harris & Wihak, 2018; Sevilla & Montero, 2019).

Aquí, no tiene importancia dónde o cómo se ha accedido al conocimiento sino lo que se ha aprendido y las competencias que se han desarrollado (Guimarães & Mikulec, 2021).

Camero (2012), señala cómo las constantes y crecientes demandas del mercado laboral y la industria han contribuido a acentuar progresivamente la vulnerabilidad de los trabajadores con poca o ninguna cualificación formal frente a la búsqueda de un empleo justo que reconozca y refleje adecuadamente sus competencias y experiencia. Por lo cual, como expone la autora, el RAP se configura a día de hoy como un proceso imprescindible para la sociedad ya que favorece en los sujetos la ampliación de sus oportunidades de aprendizaje, la validación y visibilización de sus conocimientos y habilidades (desarrolladas tanto en el lugar de trabajo como en espacios personales y comunitarios) y el desarrollo profesional y laboral.

En línea con lo anterior, Rothboeck et al. (2018) definen el RAP como un proceso estratégico que genera un efecto positivo sobre la seguridad ocupacional, las oportunidades de ingresos, la disminución del desempleo, la cohesión social y la

adquisición de un *estatus*, al permitirle a los sujetos poner en valor sus capacidades y experiencias así como adquirir una nueva cualificación y mejorar sus competencias.

Es por tanto una práctica rigurosa tridimensional que favorece el acceso y/o progresión dentro del sistema de educación formal, la apertura al aprendizaje y la cualificación de las personas; el reconocimiento en el campo laboral; y el crecimiento en la vida personal y profesional del individuo, que favorece a su vez el acceso a beneficios sociales y económicos (Andersson & Fejes, 2005; Barros, 2013; Sevilla & Montero, 2019).

Como indica Stenlund (2010), a nivel metodológico el RAP se vale de criterios, propósitos y técnicas de evaluación (individualizada y contextualizada) muy diversas, que pueden ir desde el estudio de evidencias físicas, análisis de documentos y certificaciones hasta la aplicación de pruebas de conocimiento específicas y/o entrevistas (Sevilla & Montero, 2019).

En este sentido, existen múltiples enfoques y modelos para evaluar la experiencia y los aprendizajes previos, todos ellos válidos en la medida en que se ajusten a los estándares y requisitos determinados por los organismos profesionales y académicos que cada sistema educativo designe, obedezcan a la situación y contexto concretos en que se apliquen y reconozcan a los sujetos como personas autónomas, auto-dirigidas y activas que cuentan con diversas experiencias valiosas que pueden y deben ser evaluadas y formalizadas (Andersson & Fejes, 2005).

Generalmente, dichos modelos de reconocimiento suelen entenderse ya sea como un intercambio de créditos académicos o como un modelo de desarrollo y empoderamiento de los sujetos.

La tabla a continuación (Tabla 4.1), presenta algunas de las principales dimensiones de los modelos de reconocimiento de aprendizajes y los divide para su análisis en los dos enfoques anteriormente mencionados.

Tabla 4.3

Enfoques del Reconocimiento de Aprendizajes Previos

	Modelo de intercambio de créditos	Modelo de desarrollo y empoderamiento de los sujetos
Ideología	– Orientado al mercado	– Orientada a la persona. Humanismo asociado.
Epistemología	– Conductista: la adquisición de conocimientos y habilidades son objetivamente medibles y cuantificables.	– Conocimiento y comprensión vistos como contruidos por individuos. Integrado en sus estructuras cognitivas.
Discurso	– Teoría del capital humano: conocimiento y competencias como productos	– Lenguaje humanista: centrado en el alumno.
Características	<ul style="list-style-type: none"> – Basado en marcos de cualificaciones profesionales: Las competencias se definen en función de las demandas laborales. – Discurso de eficiencia, acreditación, competencia, acceso, transparencia, igualdad de oportunidades y movilidad. – Impulsado por la institución. – Sitios de provisión de educación formal y capacitación acreditada. – Es responsabilidad del solicitante proporcionar "pruebas". – Dentro del proceso, al solicitante se le exige presentar evidencias tangibles de sus experiencias profesionales y formativas y puede eventualmente ser necesaria la presentación de pruebas específicas de conocimiento para constatar el nivel de logro de los aprendizajes y competencias. – Dentro de esta lógica, el solicitante intercambia sus conocimientos y destrezas por créditos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo y empoderamiento del individuo: construcción de confianza, superación personal y autorrealización. – Proceso reflexivo: actúa como un mecanismo social transformador. – Autodirección que mejora el autoconocimiento. – Proceso de aprendizaje adquiere gran valor. – Papel de tutor: ayudar a los alumnos a establecer vínculos entre diferentes contextos de aprendizaje. – Centralidad en el diálogo riguroso con un educador capacitado "externo" que apoye al interesado. – El demandante puede recibir crédito más un importante desarrollo personal y profesional.
Centrado en	<ul style="list-style-type: none"> – Intercambio de mercancías. – Equivalencia de los aprendizajes en función de créditos académicos: medida y valor que se ha estandarizado en la mayoría de sistemas educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proceso centrado en el alumno. – Incorporación de principios de equidad.

Nota: Prácticas y Propósitos del Reconocimiento de Aprendizajes Previos. Adaptado de Carmona, 2012.

A medida que los procesos de RAP se han ido estableciendo con mayor celeridad en el contexto de la educación superior y con ello se han implementado y creado diversos modelos para su evaluación ha crecido también la preocupación por la calidad y validez de dichas prácticas de homologación, razón por la cual en diferentes países se han creado organizaciones especializadas en orientar y definir criterios (generales y/o específicos) que guíen los procesos de RAP.

Es así como durante los últimos años a partir de la revisión de los sistemas de educación superior y la delimitación de ciertos estándares de competitividad y cualificación nacionales, se han diseñado a nivel mundial variedad de políticas, leyes, reglamentos, directrices y estándares de competencias, al tiempo que se han fundado diversas entidades especializadas para ayudar a las instituciones a abordar tanto la validación y reconocimiento de saberes como el aprendizaje permanente y la educación de adultos (Andersson & Fejes, 2005; Guimarães & Mikulec, 2021; O'Hagan et al., 2005).

En Estados Unidos, por ejemplo, se cuenta con el American Council on Education (ACE) que como exponen Harris y Wihak (2018) es a día de hoy el líder en la evaluación de la educación y la capacitación obtenidas fuera del aula formal y el Consejo de Aprendizaje Experimental y de Adultos. En Canadá, la Asociación Canadiense de Evaluación del Aprendizaje Previo. En Noruega, la Agencia para el Aprendizaje Permanente. En Holanda, el Centro de Conocimientos (kenniscentrum). En Portugal, los Centros de Nuevas Oportunidades. Y para Europa, el Observatorio Europeo de Validación del Aprendizaje no Formal e Informal, creado a partir de las iniciativas para la certificación de competencias y el desarrollo de programas de reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida, junto a las orientaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (De lima Ramos & Mattos, 2018; Harris & Wihak, 2018).

Por su parte, en Colombia, lugar donde se lleva a cabo la presente investigación, se cuenta con la reciente conformación del Esquema de Movilidad Educativa y Formativa, competencia del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC), el cual fue establecido dentro de las políticas de transferibilidad del conocimiento del país en el año 2019 (Ley 1955 de 2019, artículo 194). Sin embargo, según previsiones del Ministerio

de Trabajo no fue sino hasta marzo de 2021 cuando se empezaron a realizar las primeras experiencias oficiales de evaluación, reconocimiento y certificación de competencias en Colombia (RAP & SECCC, 2020).

Al estar enfocado en la validación de la experiencia laboral para la certificación y/o titulación en cualquier campo del conocimiento, el RAP se reconoce a su vez como competencia del Ministerio de Trabajo Nacional, por lo cual trabaja en conjunto con el MEN para su implementación.

Corresponde a un proceso de evaluación y certificación formal (titulación) de la experiencia y conocimientos adquiridos por los adultos de forma empírica o experimental y tiene como finalidad favorecer las relaciones con el sector productivo, promover rutas de conocimiento y garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida (RAP & SECCC, 2020).

Por tanto, como se ha señalado hasta aquí, ya sea en Colombia como en el contexto internacional el RAP es principalmente considerado como una estrategia social indispensable en la actual sociedad del conocimiento y una práctica educativa útil y rigurosa que permite:

- La valoración de las competencias, conocimientos, aprendizajes y experiencia de los trabajadores.
- La visibilización de las competencias que tienen las personas (y que no han sido certificadas), de forma tal que se favorezca el acceso al mercado laboral.
- La certificación de la experiencia.
- La mejora de la autoestima y autovaloración de las personas, así como los procesos de inclusión y cohesión social.
- La generación, organización e intercambio del conocimiento entre el mercado laboral y los sistemas y entidades educativas.
- El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal como vías de conocimiento viables y valiosas.
- El favorecimiento de la movilidad formativa, educativa y laboral.
- El acceso a otras vías de cualificación (formativa), en el caso en que la persona desee continuar procesos educativos formales.

Guimarães y Mikulec (2021), definen adicionalmente el RAP como una estrategia política y económica, dada su relación directa con el estado y su compromiso de reivindicación con la sociedad. En esta línea, estos autores señalan el RAP como una herramienta que permite reducir los costos educativos, ampliar las oportunidades para todos los individuos, promover el acceso equitativo a una educación pertinente y de calidad, hacer frente al desarrollo económico acelerado y, como expone Barrios (2013), reducir el 'déficit educativo', es decir, minimizar la brecha entre la cualificación laboral y la certificación académica.

En esta línea, el RAP es beneficioso tanto para la empleabilidad y desempeño laboral de los trabajadores como para la competitividad de las empresas (Cameron, 2012).

Por último, si bien el RAP juega un papel clave en las necesidades de desarrollo del capital humano de las organizaciones, industrias y economías, lógica capitalista en la que la educación no se escapa de los intereses del mercado (Cotte, 2011; Guimarães & Mikulec, 2021; Guzmán-Valenzuela, 2016; Marginson, 2011), este corresponde también a un proceso dinámico, transformador e innovador del sector educativo que busca fomentar escenarios alternativos y nuevas articulaciones entre el ser, el saber y el hacer. Lo cual representa un gran reto que demanda a los sistemas educativos (Harris, 1999; O'Hagan, et al., 2005):

- El re- diseño curricular, en el que se priorice una interrelación óptima entre el mundo social, académico y laboral del individuo.
- La disminución y optimización de los tiempos de encuentro y de estudio.
- El acompañamiento eficaz y riguroso de los procesos y prácticas pedagógicas.
- La inserción de prácticas curriculares inclusivas y dialógicas.
- La flexibilización del currículo, de los procesos de admisión y de las metodologías de enseñanza.

4.2. Flexibilidad Curricular

En concordancia con lo anterior y en línea con los objetivos de la investigación, se hace necesario realizar un breve acercamiento al concepto de flexibilización curricular, tema central dentro del diseño, puesta en marcha y desarrollo del PPACC.

Según la literatura científica consultada, el currículo constituye el proyecto educativo institucional por medio del cual se concretan las políticas académicas de una entidad educativa y se orientan las prácticas del sistema docente. Es un conjunto dinámico de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local (MEN, 2016).

El currículo, se define también como el eje institucional en el que se determinan los elementos, componentes, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación y procesos de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. Enfoques tan diversos que hacen de éste un campo de estudio amplio y complejo.

De acuerdo con Huxham et al. (2015), el currículo no representa una estructura inalterable o estándar sino que contrario a ello corresponde a un esquema global, dinámico y flexible en el que se plasman los contenidos; materiales educativos o didácticos; y estrategias y objetivos de formación, evaluación e investigación, susceptibles todos de ser modificados en función de la realidad y necesidades del entorno social propio de cada institución educativa.

Acorde con lo anterior, Aytaç y Deniz (2005) y Bovil y Woolmer (2018) señalan además que el currículo, al estar directamente relacionado con los cambios y exigencias que la sociedad reclama al sistema educativo en términos de calidad, eficacia, equidad y pertinencia, no solo debe tomar en consideración las necesidades y problemas del contexto socio-profesional y económico, en los escenarios nacionales e internacionales, sino que a su vez debe ser asequible y adaptarse a las necesidades, capacidades e intereses de los estudiantes. De manera que el contexto dentro del cual se desarrolla y experimenta el currículo es clave para establecer sus enfoques y criterios.

Como exponen Shay y Peseta (2016), basado en ciertas orientaciones que proporcionan el estado y los sistemas educativos, el currículo debe estructurarse además a partir de la reflexión, análisis y evaluación conjunta de la realidad dentro de la comunidad educativa. Lo que significa que su elaboración, desarrollo y aplicación no es algo estático sino que corresponde a un proceso que se halla en continua revisión, ajuste y modificación conforme tanto a las necesidades y contexto existentes como a las exigencias del nuevo milenio y la sociedad del conocimiento. De modo que el currículo debe contribuir al logro del desarrollo humano, social y económico de las naciones.

El currículo, se podría definir entonces como un esquema de relaciones multidireccionales de actores, espacios, demandas y retos sociales a través del cual se orienta la misión, visión y proyecto institucional de toda entidad educativa. Razón por la cual, reclama del mismo una estructuración y diseño flexible que sea capaz de adecuarse a los lineamientos estatales y responder a la realidad cambiante de las ciencias, la tecnología y el desarrollo económico, social y humano (Jonker et al., 2020; Sangrá et al., 2021; Shay & Peseta, 2016).

A dichos lineamientos responde la flexibilidad curricular. Tendencia que está directamente asociada a las realidades sociales, económicas, culturales y educativas contemporáneas y que abarca tantos espectros y enfoques como el currículo en sí mismo.

En esta dirección, puede hacer referencia tanto a la co-creación y adaptación del currículo a las necesidades y particularidades de los estudiantes y contexto social en que convergen los programas académicos (Bovil & Woolmer, 2018; Lee, et al. 2020); a la re-conceptualización de los discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales de las instituciones educativas; a la generación de nuevos espacios y estrategias de aprendizaje; a la renovación de los contenidos curriculares; al fortalecimiento de la investigación e interdisciplinariedad; al replanteamiento de los modelos pedagógicos y formas de interacción docente-alumno (guía, orientador); como al conjunto amplio de procesos de reorganización de las instituciones educativas (Díaz-Villa & Gómez-Vásquez, 2016).

Hablar de flexibilidad curricular, está igualmente relacionado con la transnacionalización de la educación; la multiculturalidad; el acceso a la educación y la equidad; la movilidad de los agentes académicos; la evaluación de la calidad; la aceleración de los flujos de comunicación; la conexión entre conocimiento y acción; la regulación y dinamismo del trabajo académico transdisciplinar; y el reconocimiento, análisis y evaluación de los cambios y desafíos que plantean la sociedad y el conocimiento (Andersson & Fejes, 2010; Deaconu, et al., 2014; Fejes & Andersson, 2009; Fernie, Pilcher & Smith, 2013). Así como a la:

Apertura, adaptación y diversificación de los campos académicos, pedagógico, normativo y de gestión; la reconfiguración de las relaciones y los límites tradicionales entre la institución y el entorno (local, externo y global); la reorganización de los tiempos y espacios; el control y la autonomía tanto de la institución educativa como de los estudiante y el respeto por sus expectativas e intereses (Acuña, 2019, p.12).

Como señala Medina (2008), “la flexibilidad en la educación aparece como consecuencia de los cambios económicos y culturales que, con la ayuda de las tecnologías de la comunicación y de la información, han transformado la sociedad” (P. 82).

Por lo cual, como exponen Días (2008); Diaz (2007) y Martin y Pirbhai-Illich (2016), a la flexibilidad curricular le concierne la potenciación de los procesos de aprendizaje que posibiliten en los estudiantes la adquisición de los conocimientos y competencias requeridas para desempeñarse con solvencia y responsabilidad en sus diferentes escenarios de actuación; la formación de estos como sujetos sociales en todas sus dimensiones; y el desarrollo en ellos de un pensamiento reflexivo, crítico, ético y creativo de cara a la realidad y condiciones de la sociedad actual.

En línea con lo anterior, como exponen Bovil y Woolmer (2018), la flexibilidad curricular ha tomado gran interés y valor en la educación superior durante la última década, debido a la necesidad y reto de las IES de adaptarse a los constantes y rápidos

cambios del mundo moderno que exigen de esta una mayor reflexión acerca del papel del currículo en la formación profesional de sus egresados y la implementación de otros enfoques, modelos y modalidades curriculares que puedan dar cumplimiento a dichas expectativas.

Estos autores, señalan a su vez que la flexibilidad curricular corresponde a un trabajo interdisciplinario que involucra tanto disposiciones y lineamientos de nivel administrativo/organizativo, como la preparación del contexto didáctico, investigativo y pedagógico. Por lo que se fundamenta en el quién, en el cómo, dónde y cuándo del aprendizaje así como en las consecuentes relaciones duales contexto/contenido – teoría/práctica - estudiante/docente (Tucker & Morris, 2011; Valenzuela et al., 2021).

La flexibilidad curricular aboga por una oferta amplia de opciones y recursos académicos más eficientes y dinámicos. En este sentido, plantea una modificación, adecuación y adaptación de los recursos, formas organizativas, infraestructura, tiempos de estudio, requisitos de ingreso y perfil de egreso, contenidos, métodos, metodologías, sistemas de evaluación de las distintas asignaturas, módulos o núcleos a cursar, entre otros. Es entonces una herramienta metodológica con la que se debaten y cuestionan los esquemas rígidos y lineales del currículo.

De acuerdo con Jonker et al. (2020), la flexibilidad curricular suele entenderse a partir de dos dimensiones amplias: ya sea desde la accesibilidad (*flexibilidad administrativo-normativa*), que corresponde al grado en que el plan de estudios es equitativo, asequible y accesible para todos, o la adaptabilidad (*flexibilidad académico-pedagógica*), que da cuenta del grado en que el currículo se adecua pertinentemente a las necesidades de los estudiantes y la sociedad; reorganiza las unidades académicas alrededor del conocimiento y promueve la comunicación, colaboración y movilidad entre los profesores y alumnos; alienta una mayor articulación de los cursos y programas académicos; fortalece la autonomía para la realización de proyectos propios o integrados demandando un mayor control por parte del estudiante de su aprendizaje; y transforma la relación vertical entre el profesor y el estudiante a una más personalizada y de carácter horizontal (ver tabla 4.2).

Aquí, es importante resaltar que, como señalan diferentes investigaciones (Fernie et al., 2013; Lee, et al., 2020; Tucker & Morris, 2011), más allá de las disposiciones administrativas, de los sustentos teóricos y de los esfuerzos por dinamizar y adaptar el currículo a los correspondientes contextos, su puesta en marcha y en últimas el éxito de su implementación recae propiamente en los procesos de enseñanza. Es decir, en gran medida en aquello que los docentes pueden o desean ofrecer. De modo que las concepciones, creencias, pericia y eficacia del cuerpo docente afectan directamente la implementación de las estrategias de flexibilización curricular.

De allí que diversas investigaciones presten especial interés al rol del docente en los procesos de flexibilización y adaptación pedagógica y didáctica del currículo (Aróstegui & Kyakuwa, 2021) y a su vez aboguen por su adecuada preparación (continua y subvencionada) en términos pedagógicos, investigativos y didácticos que les permita adaptarse con mayor pericia a los diferentes retos que la sociedad actual y el aula de clase les demanda (Barrios, 2013).

Tabla 4.4

Dimensiones de la Flexibilización Curricular

Ejes centrales	Criterios	Fundamentos y lineamientos que orientan la flexibilización del currículo		Elementos a flexibilizar
Accesibilidad		Dónde: contexto físico	Entorno del aprendizaje	Dentro/fuera del aula o institución educativa. Uso de la infraestructura. Tipo de currículo que se implementa en el centro educativo (tradicional, mixto, digital).
Comprende los aspectos legales, organizativos y administrativos de la educación	Capacidad de respuesta organizacional	Cuándo: tiempo	Momentos y espacios del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Ritmo. Duración. Intervalos de tiempo. Secuencias. Comunicación y sincronización. Plazos (fijos y/o flexibles).
Adaptabilidad	Capacidad de respuesta programática	Qué: contenido	Metas y objetivos. Contenidos. Sistemas y criterios de evaluación.	Niveles académicos. Perfiles de ingreso/egreso. Niveles y estructura del plan de estudios. Contenidos temáticos. Cursos. Seminarios. Criterios de evaluación. Tipos de evaluación.
Comprende los aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos de la educación	Capacidad de respuesta pedagógica	Cómo: estrategias pedagógicas y didácticas	Actividades de aprendizaje. Materiales y recursos. Roles del maestro y de los estudiantes.	Estilos de aprendizaje. Productos. Tareas. Materiales (tecnológicos o no). Estructura y tipo de formación (individual/grupal, grupos pequeños/grandes) Aprendizaje orientado, colaborativo, experiencial, titulado, centrado en el alumno, otros.

Nota: Aspectos que Comprende la Flexibilización del Currículo. Elaboración propia a partir de Jonker et al., 2020.

Como se puede evidenciar en la tabla anterior, la noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes dimensiones. Si bien, puede relacionarse con la ampliación y diversificación de cursos y actividades académicas, le compete también la apertura y redimensionamiento de la interacción entre los agentes académicos, las diversas formas de conocimiento y los objetos y objetivos de aprendizaje que constituyen el currículo (Díaz-Villa & Gómez-Vásquez, 2016).

Le atañe también la valoración, aceptación y adaptación de una variedad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas que buscan favorecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Por lo cual, como indican López y Juanes (2020), la flexibilización curricular corresponde a un proceso de aceptación de la realidad, reconocimiento de la diversidad, respeto por la diferencia, disminución de las fronteras y viabilidad para la comunicación e interacción social.

Es entonces, la capacidad que posee o contempla un plan de estudios de adecuarse a diversos ámbitos de desarrollo de la práctica profesional y de incorporar los intereses y necesidades del estudiantado y profesorado, guardando relación tanto con las orientaciones o especializaciones de cada profesión como con las normativas propias del sistema educativo (Díaz, 2002; 2007).

De modo que, como herramienta metodológica y práctica la flexibilidad curricular permite:

- Abrir posibilidades para que los estudiantes tomen decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes. Aquí la formación trasciende el espacio-tiempo del aula institucional.
- Apoyar a los estudiantes por medio de tutorías y otros recursos que favorezcan todas las posibilidades del aprendizaje autónomo.
- Reconocer a los estudiantes y profesores el acceso y acercamiento a diferentes rutas de práctica y de formación.
- Incrementar la movilidad dentro y fuera del sistema de los docentes y estudiantes de conformidad con sus necesidades, intereses y expectativas.

En el caso particular de la educación superior colombiana, lugar en el que se desarrolla la presente investigación, las políticas gubernamentales apuntan a la construcción de una educación flexible que esté a la vanguardia de los procesos socioculturales y las tendencias socio-económicas mundiales, regionales y locales y que garantice o restituya el derecho fundamental de la educación a la población diversa o en situación de vulnerabilidad que, por diferentes causas, se encuentra por fuera del sistema educativo.

Dentro de sus objetivos principales las políticas de flexibilización buscan (MEN, 2015):

- El fortalecimiento al acceso y permanencia en el servicio educativo de las personas que lo demanden con el fin de contribuir al desarrollo de su proyecto de vida.
- Mejorar la calidad educativa promoviendo más y mejores aprendizajes a través de la cualificación de estrategias y recursos pedagógicos.
- Ofertar formación pertinente y contextualizada que responda a las necesidades, expectativas y particularidades étnicas, sociales, geográficas y cognitivas, entre otras, del grupo poblacional al que se busca beneficiar.
- Dar garantía y continuidad a los procesos de formación, amparados en la idea de educación permanente y de aprendizaje durante toda la vida.
- Contribuir al cierre de brechas y lograr un servicio educativo de calidad, equitativo e inclusivo.

Adicionalmente, las políticas referentes a la flexibilidad curricular en Colombia hacen especial hincapié en la revisión constante de las IES y programas formativos y en la adaptación de sus sistemas de formación, gestión y participación con los diversos actores y escenarios del medio social y educativo (Medina, 2008).

Precisamente, resultado de un importante y riguroso proceso de revisión, reflexión, análisis y evaluación del lugar de las artes y las enseñanzas artísticas en Colombia, que fue llevado a cabo por diferentes académicos e investigadores nacionales,

es como nace el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC). Proyecto que ha impulsado la flexibilización y adaptación del currículo a fin de redimensionar y re-significar la formación profesional en artes y reconocer y visibilizar los aprendizajes de un amplio colectivo de artistas del país (MEN, 2006; SACES, 2020).

Partiendo de los currículos preestablecidos y acreditados por el CNA, el PPACC diseñó una ruta de flexibilización clara en torno a la accesibilidad, al establecer unos criterios básicos respecto al perfil de ingreso de los estudiantes que sirvieron a los programas académicos a modo de orientación para facilitar y homogeneizar el proceso a nivel nacional. Mientras que por su parte, la adaptación se basó en el concepto de “autonomía universitaria” con lo cual se dio vía libre a cada universidad de asumir y ajustar el proceso de la forma más elocuente en relación con sus respectivos lineamientos institucionales.

Una exposición ampliada de los criterios de flexibilización curricular que dieron lugar a la puesta en marcha del PPACC se encuentra en el anexo E (ver anexo E).

4.3. Estudiantes No Tradicionales

La Universidad de hoy ya no sólo imparte formación inicial a jóvenes dedicados de forma exclusiva al estudio, sino que cada vez es más frecuente encontrar en las aulas otro tipo de perfiles y experiencias “no tradicionales” en relación fundamentalmente con la condición étnica y nacional, la clase social y la edad (Jiménez & Márquez, 2014, p.1).

Como parte del proceso de expansión y democratización del acceso a la educación superior que caracteriza a los sistemas educativos de prácticamente todos los países desarrollados o en vías de desarrollo en la actualidad, es un compromiso conjunto del estado y las IES crear proyectos educativos oportunos que garanticen y permitan la calidad, pertinencia, equidad e igualdad en el acceso a la educación superior (Langa & David, 2006; Jonker et al., 2020).

En línea con lo anterior y gracias a la intervención de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, entre otros (Meza, 2009), desde finales del siglo XX temas como la educación de adultos (Adult Education) y el concepto de aprendizaje permanente (lifelong learning) han tomado cada vez mayor importancia en las políticas educativas del sector público y privado en Europa Occidental, América Latina y el Caribe (Schuetze & Slowey, 2002; Sena, et al., 2019). Lo que ha llevado a la creación de una serie de proyectos y programas formativos que, sustentados en la equidad e igualdad en el acceso a la educación superior, han permitido el ingreso a la universidad a los estudiantes no tradicionales (adultos jóvenes y mayores), quienes por un complejo rango de razones sociales, económicas y culturales han tenido que posponer sus estudios superiores por largos periodos de tiempo (Elliot & Brna, 2009; Jiménez & Márquez, 2014; Schuetze & Slowey, 2002; Sunthonkanokpong & Murphy, 2019).

En España, por ejemplo, según informan García et al. (2012), el porcentaje de adultos entre los 25 a 64 años que accedieron a enseñanzas postobligatorias o a la universidad pasó del 32% en 1997 al 51% en 2007. En Estados Unidos, este porcentaje aumentó del 30% en 1996 al 50% en 2006, como señalan Newbold et al. (2010). Y en Inglaterra, como expone Bowl (2003), la atención de jóvenes entre los 18 y 30 años por parte de las IES también creció hasta un 50 % hacia el 2010.

Estas cifras son significativas no solo porque dan cuenta de un evidente crecimiento del número de estudiantes no tradicionales en las IES, que responde a la preocupación y compromiso de la universidad con la inclusión social durante las últimas décadas, sino porque a su vez permiten avanzar en el reconocimiento de otras formas de aprendizaje y adquisición de habilidades, competencias y conocimientos dentro de contextos productivos no universitarios, que en nada rivalizan con la inestimable labor que realizan las entidades de educación formal y académica.

Retomando a Jiménez y Márquez (2014) y Jonker et al. (2020), en el contexto actual de la educación superior se distinguen dos grupos de estudiantes: los tradicionales y los no tradicionales, cuyas características principales son (ver figura 4.1):

Figura 4.7

Implicaciones Educativas y Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes Tradicionales vs Estudiantes No Tradicionales



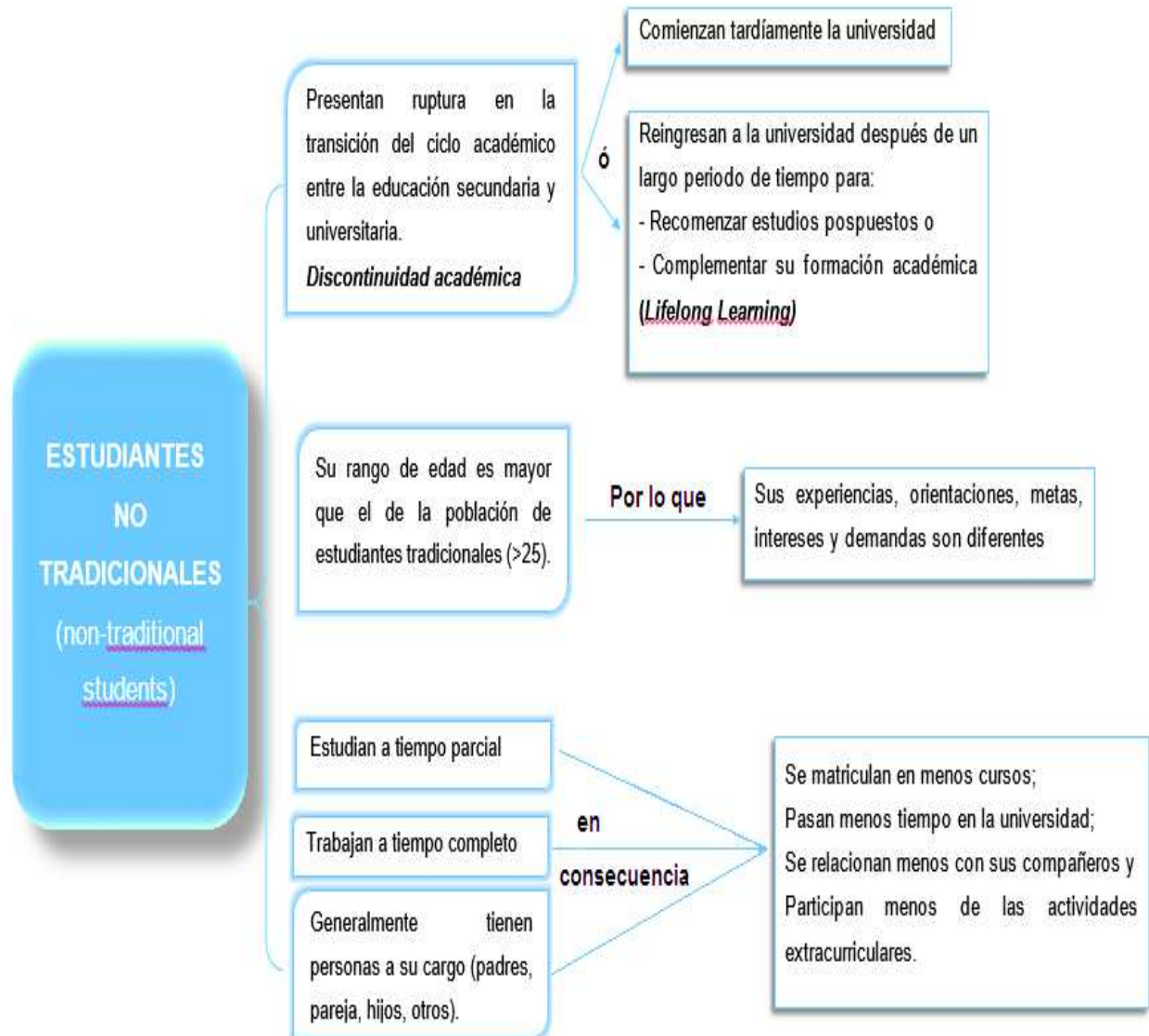
Los estudiantes tradicionales se identifican dentro de la literatura consultada como jóvenes menores de 25 años que usualmente: son recién graduados de la escuela secundaria, viven con sus padres, no trabajan o trabajan a tiempo parcial (medio tiempo) y estudian a tiempo completo.

Por su parte, se conoce como estudiantes no tradicionales a aquellos estudiantes mayores de 25 años que ya han tenido alguna experiencia laboral, trabajan a tiempo completo, estudian a medio tiempo o en jornada nocturna y tienen diversos compromisos económico-familiares (viven en pareja, tienen hijos o personas a su cargo) (Evelyn, 2002). Sobre todo, se diferencian en que no siguieron un camino educativo continuo hacia la universidad (Newbold et al., 2010; Torres-Cabrera et al., 2015), es decir, que o interrumpieron su ciclo académico entre la educación secundaria y el ingreso a la universidad o abandonaron/pospusieron sus estudios universitarios en algún momento del proceso por diversas circunstancias de tipo personal (Elliot & Brna, 2009).

El siguiente esquema (figura 4.2), presenta una síntesis de las principales características del estudiante no tradicional.

Figura 4.8

Principales Características de los Estudiantes No Tradicionales.



Bowl (2003); Elliot y Brna, 2009; Lundberg (2003) y Newbold et al. (2010), señalan además que los estudiantes no tradicionales:

- Han adquirido un gran número de hábitos y patrones que favorecen el proceso de aprendizaje.
- Son responsables, independientes, autónomos y auto dirigidos.

- Se adaptan con mayor facilidad social y profesionalmente.
- Tienen mayores expectativas con la universidad.
- La concentración de su atención aumenta al sentir la necesidad de asumir responsabilidades nuevas.
- Experimentan urgencia por aprender por lo que no disfrutaban de situaciones que, a su modo de ver, retrasan el aprendizaje.
- Están comprometidos en una lucha a largo plazo para alcanzar los objetivos educativos.
- Sus procesos de aprendizaje se aceleran y mejoran si conocen los resultados que se esperan obtener y el tiempo previsto para su consecución.
- Desean aplicar inmediatamente los conocimientos que van adquiriendo. Necesitan sentir cómo se integran las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos.
- Desean ser informados de las implicaciones y consecuencias prácticas de dichas adquisiciones para establecer vínculos continuos entre la teoría y la práctica. Por tanto, aprenden con gusto en la medida en la que identifiquen el beneficio inmediato de ciertos aprendizajes para su vida cotidiana.
- Tienen prevalencia por los aspectos concretos y prácticos.
- Se motivan a partir de incentivos externos/internos y de su curiosidad.
- Presentan diversidad y heterogeneidad de metas e intereses personales y profesionales que son significativamente diferentes a las necesidades y motivaciones de la población tradicional.
- Tienden a incentivarse preferentemente por factores autónomos (encontrar soluciones y alcanzar metas personales), más que por obtener estímulos externos y gratificaciones.
- Cuentan con experiencias que se convierten en un recurso muy importante para su aprendizaje.
- Tienen mayor motivación para culminar sus estudios.

Características que concuerdan con el modelo de la teoría andragógica de Knowles (ver figura 4.3), que, como exponen Morales y Leguizamón (2018), se fundamenta en el desarrollo de procesos de autoaprendizaje y en el establecimiento de valores como el respeto, la libertad y responsabilidad y el compromiso por parte del adulto de avanzar en su proceso de aprendizaje.

Figura 4.9

Conceptos Clave de la Teoría Andragógica, según Knowles



Nota: Premisas de la Teoría Andragógica de Knowles. Tomado de Morales y Leguizamón, 2018 (p. 165).

- Necesidad de saber: los adultos desean conocer los objetivos, beneficios y sentido de lo que van a aprender.
- El autoconcepto: a la hora de trabajar con adultos es fundamental partir de sus conocimientos previos además de permitirles ser responsables de sus propias acciones. No necesitan ni quieren ser dirigidos paso a paso.
- Orientación hacia el aprendizaje: todo proceso formativo ha de estar centrado en la vida, contexto, cotidianidad, intereses y necesidades del adulto. Esto hará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y favorezca realmente la mejora de la calidad vida de los adultos.
- Disposición para aprender: esta está relacionada con la utilidad que encuentre el adulto en el aprendizaje, cuanto más útil mayor será su disposición para aprender, es por ello que es importante vincular sus conocimientos previos e intereses para incrementar su disposición para el aprendizaje.
- La experiencia del alumno: los adultos cuentan con enriquecedoras experiencias que se deben considerar y articular dentro del proceso educativo para que este tenga mayor valor y significado. También representa un gran reto ya que ésta favorece la instauración de intereses, perfiles y expectativas diversas en cada individuo, lo que hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean muy heterogéneos.
- Motivación: constituye un factor clave para el éxito del aprendizaje del adulto. Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje las motivaciones de los estudiantes suelen ser numerosas pero principalmente se asocian a: mejorar las condiciones laborales o aumentar el salario, incrementar la satisfacción laboral y la autoestima y/o mejorar la calidad de vida.

Como se puede observar, el concepto de estudiante *no tradicional* toma diferentes características dependiendo del tipo de investigación y corriente en que se centre el discurso académico, pero en términos generales, se puede establecer que este designa a los estudiantes adultos mayores de 25 años, aunque en algunos casos puede ser

mayores de 30 años, que viven con una pareja, tienen hijos o personas a su cargo, prefieren estudiar a tiempo parcial, trabajan a tiempo completo (García et al., 2012) y asisten a la universidad para adquirir educación continua (*Lifelong Learning*) o para comenzar, continuar o completar un grado que fue pospuesto por asuntos familiares, económicos u otras circunstancias (Evelyn, 2002), ya sea como complemento a su formación, re-cualificación dentro del mercado laboral y/o progresión profesional (De Garay 2003; De Garay & Casillas, 2001; Schuetze & Slowey, 2002),

Acorde con la literatura consultada, aunque las motivaciones que llevan a los adultos a retomar la vida académica son diversas están directamente relacionadas y condicionadas por las metas, necesidades y realidades económicas, sociales y familiares propias de cada sujeto. Entre estas Elliot y Brna (2009) y Lundberg (2003) señalan como principales:

- El interés por mejorar sus destrezas y conocimientos.
- El deseo por cumplir un logro personal.
- La necesidad de responder a las expectativas que otros tienen de él.
- El deseo de progresar.
- El interés por su bienestar.
- La búsqueda de un balance entre sus múltiples roles.
- La oportunidad para propiciar un contacto social.
- La intención de mejorar las posibilidades de empleo.
- La necesidad de mejorar su estatus laboral y económico.
- La utopía de mejorar el salario.
- El interés por aprender acerca de su campo profesional.

No obstante, pese a su alta motivación por volver o ingresar a la universidad, dicha discontinuidad los hace a su vez muy vulnerables a la deserción, principalmente por las dificultades que afrontan respecto a temas como (Lundber, 2003; Munro, 2011; Sánchez, 2015):

- Manejo de los tiempos (de estudio, laborales, familiares, de ocio).
- Equilibrio de su vida profesional, personal y académica.
- Restablecimiento de hábitos de estudio.
- La actualización y uso de las TIC.
- Manejo de las frustraciones.
- Otros.

Por lo que, como señalan Bowl (2003) y Lundberg (2003), es esencial tanto el concepto positivo que de sí mismos tengan estos estudiantes como las experiencias de aprendizaje exitosas con las que cuenten, pues esto les permitirá estar más abiertos y dispuestos al aprendizaje y consecuentemente estar menos amenazados por los ambientes de deserción y fracaso escolar.

En línea con lo anterior, como insisten Morales y Leguizamón (2018) y Schiefele y Jacob-Ebbinghaus (2006), es imprescindible que el docente que participe de este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje esté cualificado para su labor, posea un alto nivel de preparación académico-profesional y esté en capacidad tanto de potenciar y desarrollar las habilidades, creatividad y pensamiento crítico de sus estudiantes adultos (Herrera et al., 2011), como de guiarlos y apoyarlos en sus procesos de autogestión, auto-realización y auto-planificación y evaluación del aprendizaje (Sena, et al., 2019).

Criterio que no solo es clave para el bienestar y adecuado desenvolvimiento y desarrollo de competencias y habilidades por parte de los estudiantes, sino que además constituye una herramienta esencial para la garantía y gestión de la calidad de los programas e instituciones educativas (Rico, 2016; Torres-Cabrera et al., 2015), como también un importante factor de satisfacción estudiantil.

En esta dirección, a la hora de trabajar con estudiantes no tradicionales los docentes deben (Deardorff, 2006; Nicol & Macfarlane, 2007; Sezer & Kahraman, 2016):

- Favorecer el aprendizaje activo vinculando lo aprendido en la práctica.
- Propiciar estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la experiencia.
- Tomar en cuenta las experiencias previas de los estudiantes adultos.

- Favorecer el aprendizaje autónomo y el respeto.
- Favorecer la participación de todos los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer seguimiento y acompañamiento extra-clase a los estudiantes para superar las dificultades y garantizar el manejo de las emociones y sentimientos generados en el proceso de aprendizaje.
- Reforzar el trabajo bien hecho.
- Propiciar un ambiente relajado, de respeto mutuo, informal, cálido, colaborativo y de apoyo.
- Establecer mutuamente con los alumnos diferentes mecanismos de planificación y evaluación de contenidos y actividades.
- Asesorarse mutuamente reconociendo a sus estudiantes como un par.

Por tanto, para que el proceso de aprendizaje de los estudiantes no tradicionales sea exitoso es necesario tener en cuenta diferentes criterios (ver tabla 3.3):

Tabla 3.5

Proceso de Aprendizaje Según el Modelo Andragógico

FASES	
1. Preparar a los alumnos	Proporcionar información Promover la participación Ayudar a realizar expectativas realistas Comenzar a pensar conjuntamente en los contenidos
2. Clima	Relajado, confiado Respeto mutuo Informal, cálido Colaborativo, de apoyo Apertura y autenticidad Humanidad
3. Planificación	Mecanismo para la planificación mutua entre alumnos y facilitadores
4. Diagnóstico de necesidades	Asesoramiento mutuo

5. Establecimiento de objetivos	Negociación mutua
6. Diseño de planes de aprendizaje	Secuenciado según disposición para aprender Unidades de problemas
7. Actividades de aprendizaje	Técnicas experimentales
8. Evaluación	Diagnóstico mutuo de necesidades Evaluación mutua del programa

Nota: Proceso Andragógico de Aprendizaje. Adaptado de Sánchez, 2015, (p.456).

En esta dirección, como insisten Bowl (2003); De Garay et al. (2016) y Sena et al. (2019), el proceso de aprendizaje de los estudiantes no tradicionales se debe convertir en un espacio de crecimiento mutuo que implique una conexión entre las experiencias propias del sujeto y los nuevos conocimientos, y un encuentro de interacción social respetuosa, dialogante y crítica entre estudiante-estudiante y estudiante-docente.

En palabras de Zabalza (2010):

El aprendizaje es pues, en sentido estricto, una actividad de quien aprende y sólo de él. Pero siendo eso cierto no lo es menos el hecho de que, en un contexto didáctico, el aprendizaje es efecto de un proceso vinculado a la enseñanza y, por tanto, al profesor que la desempeña y al ambiente en que se desarrolla (p. 196).

4.4. La Educación Intercultural

De acuerdo con Deardorff (2006), la interculturalidad³ en el contexto educativo alude a una práctica formativa interdisciplinar e inclusiva, variada en metas y estrategias, con la que se intenta responder a la diversidad, confrontación, convivencia e

³ En esta investigación se utiliza el concepto de *interculturalidad* ya que a diferencia del término *multiculturalidad* éste hace referencia tanto a la pluralidad cultural existente en un espacio determinado como a las relaciones e interacciones que se dan y establecen entre las personas de las diferentes culturas en los distintos espacios de interacción. En este sentido, la interculturalidad implica voluntad, coexistencia y convivencia (Iñiguez-Berrozpe, et al., 2021)

interdependencia de diferentes colectivos étnicos y culturales dentro de un mismo grupo caracterizado por múltiples influencias.

La educación intercultural, por su parte, es una propuesta de acción educativa teórico-práctica en constante re-elaboración que se basa en el reconocimiento de la existencia de los “otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y en el intercambio e interacción acertados con dichos sujetos favoreciendo el desarrollo personal humano (Beltrán-Véliz et al., 2019; Tomé-Fernández et al., 2019). Por lo que, entre sus principales objetivos, la educación intercultural busca crear, desarrollar y estimular la comprensión y comunicación social.

Da cuenta de diversos procesos de interacción entre personas que poseen diferentes ideas y perspectivas, principios, valores, tradiciones, religión, idioma, cultura, entre otros. Se constituye a partir de la necesidad de reconocer varios aspectos y características sociales propias de cada cultura (saberes, ideas, costumbres, creencias, hábitos u otros) y por ende, de cada contexto.

Se centra en el desarrollo de la crítica y la reflexión en búsqueda de la adquisición de un punto de vista más relativo sobre el mundo (Martin & Pirbhai-Illich, 2016).

Trabaja en la adquisición de diferentes competencias y destrezas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades personales, sociales y humanas y por tanto, se construye desde una valoración compartida que responde al desafío de respetar las diferencias sociales, culturales e individuales (Dalib et al., 2019; Esterhuizen & Kirkpatrick, 2015).

Como expone Aslantaş (2019), la educación intercultural es un tipo de educación que busca examinar, comprender, aprender de las culturas y crear entornos de comunicación intercultural, por lo que generalmente favorece la disminución o prevención de tensiones, conflictos y prejuicios que debido a las diferencias culturales puedan ocurrir entre las sociedades e individuos.

En este sentido, como infiere Gorski (2008), la educación intercultural no sólo busca reconocer la identidad de las demás personas sino que además, a partir de las diferencias existentes, procura diseñar, sensibilizar y estructurar la realidad social. Por

tanto, toma la diversidad como un constructo, algo enriquecedor, y no como un problema al que hay que ponerle solución.

Rechaza la jerarquización de las culturas, lucha contra la asimetría cultural, social, económica y política y tiene un claro interés hacia la transformación social de ambientes de desigualdad y exclusión por ambientes equitativos e igualitarios (Bleszynska, 2008; Rojas et al., 2018; Saleem, 2017).

Acorde con la UNESCO (2006), en sus directrices sobre la educación intercultural, esta debe:

- Respetar la identidad cultural del educando impartiendo una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
- Enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- Enseñar a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permitan contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y naciones. De modo que no sólo es relevante para los inmigrantes o actores de minorías étnicas y culturales, sino para todos los alumnos.

Muestra una clara preocupación entre diferencia e igualdad, por lo que busca transformar las estructuras e instituciones globalizadoras que monopolizan y posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica racial, absoluta y colonial, por espacios de formación alternativos para las culturas minoritarias.

Con base en lo anterior, se puede establecer que la educación intercultural:

- Es para todos.
- Se basa en la educación en valores.
- Forma a los estudiantes en todos los niveles: cognitivo, moral, espiritual, emocional, afectivo y social.
- Se integra con todas las materias y con la vida general de los educandos.

- Requiere de un enfoque de la realidad.
- Debe ser permanente.
- Considera la integración, acercamiento y comprensión de las diferentes lenguas o lenguajes presentes en cada grupo de educandos como una herramienta fundamental frente al desarrollo de la competencia intercultural.

Sustentada en el contexto cultural, político, económico y social que la preside y condiciona, la educación intercultural a su vez enfrenta y pone en evidencia los conflictos que surgen en cada contexto: aculturación, marginación social, relaciones de poder y crisis sociales. Por tanto, como exponen Martin y Pirbhai-Illich (2016), dado que la interculturalidad es un constructo amplio y diverso, los preceptos que de educación intercultural se adopten dependerán consecuentemente de sus discursos subyacentes y del paradigma que los ubique epistemológicamente.

En esta dirección, entre naciones e incluso continentes existen diferencias ético-políticas de educación intercultural. Así, mientras en el contexto europeo la educación intercultural plantea el desafío de la diversidad étnica y migratoria (Manzano-García & Tomé, 2016; Tomé-Fernández et al., 2019), para desarrollar la democracia y el pluralismo en tiempos de globalización e interdependencia, (contexto migrantológico), en Latinoamérica su origen está vinculado a un proyecto político, ético y epistémico de Sociedad, Estado y Nación (Mateos & Dietz, 2014), que, como señala Walsh (2005), toma una perspectiva ético-política más enfocada hacia los valores locales que universales.

En ella, priman la lucha por la diferencia, la educación escolar indígena (marco indigenista o post-indigenista), las reivindicaciones ciudadanas del movimiento negro latinoamericano y la educación popular, siendo en la actualidad parte fundamental de las políticas públicas de la mayoría de naciones del continente Latinoamericano (Cabarcas et al., 2018; Villalta, 2016).

En línea con lo anterior y de acuerdo con Bleszynska (2008), en el contexto europeo la educación intercultural está principalmente basada en un paradigma:

- Nacional: orientado hacia la cohesión social.
- Racial-Compensatorio: orientado a compensar en derechos a las minorías raciales que han sido oprimidas en el pasado.
- Cívico: orientado a promover la participación ciudadana.
- De Frontera Cultural: orientado a promover el intercambio entre culturas y a desarrollar competencias interculturales en la ciudadanía.

Por su parte Villalta (2016), quien analiza diversas investigaciones en el área de educación intercultural en América Latina, sostiene que dicha propuesta de acción educativa en el continente se apoya en cuatro dimensiones o campos: resistencia, reconocimiento, autonomía y diversidad (ver tabla 4.4).

- Como campo de resistencia: la acción educativa fortalece la diversidad cultural y empodera la diferencia.
- Como medio de reconocimiento: la acción educativa intercultural visibiliza la diferencia.
- Desde la autonomía: la acción educativa intercultural promueve la resignificación de saberes y la mutua transformación.
- Desde el campo de la diversidad: la acción educativa intercultural privilegia la búsqueda de los elementos culturales transversales que aseguren la convivencia social.

Tabla 4.6

Enfoques de la Educación Intercultural en América Latina

Campo de conocimiento	Rol de la diferencia	Propuesta de acción educativa
Resistencia	Conflicto de poder	Empoderar la diferencia
Reconocimiento	Un hecho social	Visibilizar la diferencia
Autonomía	Intercambio	Mutua transformación

Diversidad

Derecho social

Convivencia social

Nota: La Educación Intercultural en Latinoamérica. Tomado de *Villalta, 2016 (p. 129)*.

Por todo lo anterior, la educación intercultural, como encuentro interétnico, intersexual, intergenérico e interlingüístico, se consolida a día de hoy como un recurso esencial frente al aumento de las migraciones, el crecimiento de las ciudades, los desafíos de preservar la identidad cultural y la necesidad de fomentar el diálogo, creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, pues no considera la diferencia un factor negativo sino una oportunidad para unir, crear e idealizar una sociedad diversa, inclusiva, integradora e intercultural (Aslantas, 2019; Bleszynska, 2008; Dalib et al., 2019; Esterhuizen & Kirkpatrick, 2015; Manzano-García & Tomé, 2016; Mateos & Dietz, 2014; Tomé-Fernández et al., 2019).

No obstante, como indican Saleem (2017) y Walsh (2010), es de aclarar que la educación intercultural reconoce que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral, por lo que las medidas educativas que ésta sugiere y adopta no son totalizadoras y constituyen tan solo un segmento dentro del modelo de sociedad globalizadora (Gorski, 2008).

De modo que, su objetivo principal no es el de resolver las diferencias sino reconocer la tensión entre epistemologías alternativas y aceptar que puede haber algunas diferencias que están más allá de la comprensión, lo que no significa que no puedan explorarse fructíferamente (Iusca, 2013; Martin & Pirbhai-Illich, 2016).

Hess (2017) y Walsh (2005), coinciden con lo anterior y además agregan que dependiendo de la interpretación de los agentes sociales, estos procesos de reconocimiento de «lo propio» pueden incluso conducir y provocar la profundización de estereotipos y ampliar brechas de desigualdad social, por tanto, se advierte la necesidad de “no caer en fundamentalismos étnicos y construir nuevos horizontes a través de un pensamiento crítico fronterizo que permita construir nuevas sociedades” (Osuna, 2013, p. 465).

4.4.1. El Rol Docente en los Procesos de Educación Intercultural

Dada la diversidad de experiencias, culturas, identidades, realidades sociales y lenguajes que coexisten en todo proceso formativo, sea de orden formal o no formal, diferentes autores coinciden en señalar al docente como un componente clave para el desarrollo, implementación y éxito de los mismos (Beltrán-Véliz, et al., 2019; Herrera, et al., 2011; Iñiguez-Berrozpe, et al., 2021; Priestley et al., 2015; Rao & Meo, 2016; Severiens, Wolff & Van, 2014).

En tal sentido, su ser y hacer deben centrarse en implementar prácticas de enseñanza-aprendizaje contextualizadas que, con diálogo, reflexión y creatividad, promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante (Bovil & Woolmer, 2018).

Como procesos demarcados por sus propios entornos, dichas prácticas no tienen una sola salida ni son fijas, lo que las convierte en un desafío y compromiso epistémico y ético que debe construirse conjuntamente en función de cada contexto local (Bleszynska, 2008; Martin & Pirbhai-Illich, 2016; Severiens, et al., 2014).

De modo que, la educación intercultural, determinada por la diferencia y el encuentro teoría-hecho social, demanda al docente una interpretación del encuentro educativo que por un lado integre acción a dicha diferencia, y, por otro, atienda al estudiante con sus características específicas como sujeto activo y autónomo del aprendizaje (Šmelová et al., 2016).

En este sentido, el proceso no depende únicamente del docente sino que los alumnos, junto a sus necesidades y experiencias, desempeñan un papel protagónico (Lee et al., 2020), por tanto, el maestro no dirige o conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que ayuda a sus estudiantes en su desarrollo (Beltrán-Véliz, et al., 2019; Huxham et al., 2015).

Como indican Acquah y Commins (2013); Gay (2002) y Taylor et al. (2016), a medida que las aulas multiculturales se vuelven cada vez más comunes se hace más indispensable aumentar la eficacia de la enseñanza de los maestros bajo una perspectiva intercultural, no para adoctrinar a los estudiantes a la cultura institucional sino para

dignificar y valorar sus aportes a la construcción de sociedades más inclusivas y socialmente más justas (García, 2017; Gorski, 2008; Kim & Connelly, 2019).

En esta dirección y con el fin de establecer una actuación didáctica y pedagógica adecuada que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben:

- Poseer un amplio dominio y conocimiento de su saber disciplinar específico.
- Conocer y aceptar los valores que distinguen las sociedades particulares a las que pertenecen sus estudiantes (Gay, 2002; Taylor et al., 2016).
- Afianzar y fortalecer ciertas disposiciones y actitudes como la empatía, la afectividad, la solidaridad y la apertura de mente (Bovil & Woolmer, 2018).
- Conocer y estar en capacidad de adoptar modelos y enfoques de educación intercultural.
- Tener claro el modelo pedagógico o teoría pedagógica sobre la cual va a fundamentar su intervención (Peiró & Merma, 2012).
- Desarrollar estrategias de comunicación entre estudiantes y otros profesionales.
- Adoptar una actitud crítica para evaluar materiales de enseñanza y desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado (Beltrán-Véliz, et al., 2019; Hess, 2017).
- Incorporar en sus prácticas de enseñanza competencias asociadas a la apropiación de conocimientos didácticos que les permita adaptar los contenidos al contexto y características propias de sus estudiantes, abordando así estrategias que lleven a un proceso de igualdad para todos los grupos culturales (Ju-tuan, 2019).
- Ser capaces de transformar sus propios dogmas referidos a los estilos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar sus concepciones y creencias propias. En esta línea, en un estudio realizado por Acquah y Commins (2013) donde fueron evaluadas las competencias y sensibilidad intercultural de 38 docentes de educación primaria en Finlandia, se reveló que no todos conocían sus valores culturales. Como

concluyen estos autores, el no ser conscientes de tales áreas es tan desfavorable como ser incompetentes en su disciplina.

- Tener buena actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a este último enunciado, como señala la literatura científica consultada, para que el proceso formativo sea eficaz, es imperante que los docentes generen conciencia acerca de la influencia que tienen sus valores personales y multiculturales así como su sensibilidad y empatía cultural.

En esta dirección, Jonker et al. (2020); Priestley et al. (2015); Sezer y Kahraman (2016) y Šmelová et al. (2016), exponen que no solo es importante reconocer las diferencias culturales entre los estudiantes sino que es igualmente sustancial reconocerlas y abordarlas desde el ser y hacer pedagógico, es decir, desde la “autoreflexión” del profesorado.

La investigación de Kim y Connelly (2019), enfocada en la medición de la capacidad de respuesta cultural de los docentes, pone en valor dicho principio. En su estudio, los autores evidenciaron que los maestros que reflexionaron sobre sus propias creencias personales y demostraron mejor actitud y sensibilidad cultural aumentaron la empatía por los estudiantes y personas con antecedentes culturales diferentes a los suyos, favoreciendo con ello espacios de enseñanza-aprendizaje más positivos y efectivos que se traducen en mayor eficacia docente.

Los hallazgos del estudio realizado por Acquah y Commins (2013), donde se analizaron las competencias interculturales y el nivel de conocimiento y apropiación de estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales por parte de 38 docentes, refuerzan el anterior supuesto. Adicionalmente, demuestran que mientras existan prejuicios y estereotipos por una u otra cultura por parte de los docentes, estos permearán sus opiniones profesionales y será muy difícil crear verdaderos ambientes educativos interculturales, pues sus actitudes negativas y bajas expectativas escolares hacia sus alumnos de culturas minoritarias desfavorecerá y retrasará la integración de los mismos (Gorski, 2008).

En línea con lo anterior, diferentes investigaciones insisten en la necesidad de que los profesionales de la educación adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y competencias interculturales (ver figura 4.4) (Dalib et al, 2019; Deardorff, 2006; Esterhuizen & Kirkpatrick, 2015; Kim & Connelly, 2019), entendidas estas como los elementos y recursos que le permiten a los sujetos comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales.

Figura 4.4

Competencias Interculturales



Nota: Competencias Interculturales Disciplinarias e Interdisciplinarias. Elaboración propia a partir de Esterhuizen y Kirkpatrick, 2015.

Competencias que, como señalan Bovil y Woolmer (2018) y Jonker et al. (2020), se traducen en más oportunidades para los estudiantes para regular su proceso de

aprendizaje y más estrategias para el docente para adaptar y gestionar el entorno del aprendizaje (Gerbic, 2011).

4.4.2. Educación Musical en Latinoamérica: Intercultural y Decolonial

América es un territorio lleno de músicas. Currulao, huayno y chacarera. Tango, samba y porro. Corrido, reggaetón y son. Vallenato, bolero y chamamé. Cumbia, sanjuanito y marinera. Landó, milonga y candombe, son una pequeñísima parte de la multiplicidad de expresiones musicales y géneros originales de esta región. Hablamos de músicas originales para rescatar que su producción y difusión ha surgido en estos territorios, pero es necesario afirmar que son parte de un complejo proceso de construcción en el que, como en el conjunto de la cultura, intervienen múltiples afluentes. Las músicas americanas son parte de la confluencia entre culturas y lenguas que caracteriza la historia del mestizaje de la región, por lo cual, no tiene sentido reivindicar esta música en oposición a la europea sin reconocer, a la vez, que la música europea es constitutiva de la música popular americana (Serrati, 2017, p. 95-96).

Cultura, es un término que expresa pluralidad de paradigmas, conocimientos, aptitudes intelectuales y estéticas, creencias, ideas y presuposiciones que se utilizan para interpretar las acciones de otros, sus palabras y sus esquemas de comunicación, pensamiento y comportamiento, así como las condiciones económicas, sociales e históricas de cada sociedad (Hormigos, 2010; Lusca, 2013). Es diversa, rica, llena de significados y constituye un elemento de integración entre grupos humanos (Hutchinson, 2011).

Por su parte, la interculturalidad, muy en boga desde finales del siglo XX, es la corriente de pensamiento que se ocupa del reconocimiento y lucha frente a la conservación de dicha variedad y pluralidad cultural dentro del contexto y cosmovisión de homogeneización de la sociedad moderna. Es un llamado a la posibilidad y necesidad

de diálogo entre las culturas y está presente como eje en las reformas educativas, constitucionales y en las políticas públicas en el ámbito inter/transnacional.

Como señalan Burnard et al. (2018), “el término intercultural reconoce la complejidad de las ubicaciones, identidades y modos de expresión en un mundo global, y el deseo de crear conciencia, fomentar el diálogo intercultural y facilitar la comprensión entre las culturas” (p. 1).

En Latinoamérica, como expone Walsh (2010), la interculturalidad ha significado desde sus comienzos una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho, diferencia, autonomía y nación, como efecto y resultado de las luchas de los movimientos socio-políticos-ancestrales y sus demandas por el reconocimiento y la transformación social. Lo anterior, producto de un proceso histórico de exclusión con el que por un lado se han invisibilizado, ocultado, subalternizado, negado, deshumanizado e incluso extinguido las cosmovisiones de diversos grupos poblacionales (Barriga, 2013; Cabarcas et al., 2018; De Sousa, 2010), y de otro, se han privilegiado y naturalizado unos saberes *superiores, cultos, universales y hegemónicos*, sobre “otros”.

En este sentido, el decolonialismo e interculturalidad pretenden entrever y enfrentar la matriz dominante de raza y saber dónde prima la concepción de un conocimiento “científico, objetivo y racional”, por encima de diversos saberes a los que se ha denominado “mágicos, subjetivos e irracionales”. Los cuales en respectivo orden suelen atribuirse por un lado al hombre blanco y por el otro a los grupos minoritarios, etnias y mujeres, constituyéndose este en un instrumento de clasificación y control social administrado a lo largo de la historia a diferentes colectividades (Santamaría, 2007).

Cabarcas et al. (2018), definen la interculturalidad como un sinónimo de revaloración cultural hacia la inclusión del “otro”, una herramienta que permite que distintos saberes entren en juego, organicen nuevos discursos, visibilicen lo negado por el prejuicio y pongan en contacto mundos y sensibilidades distintas.

Como insisten estos autores, dentro de la perspectiva intercultural ninguna manifestación cultural o lenguaje es privilegiado por encima de otros, por el contrario,

bajo esta lógica son precisamente los elementos diferenciadores los encargados de generar continuidad, intercambio y convergencia cultural (Aróstegui & Wolfgang, 2016).

En esta dirección, la interculturalidad, al igual que la decolonialidad, no solo es una apuesta teórica, política, administrativa, educativa y pedagógica que prioriza el diálogo y la negociación dentro de una lógica de reversión de prácticas de discriminación, que históricamente han debilitado o fragmentado el tejido social de las comunidades minoritarias, sino un modelo que busca la apertura de todas las partes hacia el reconocimiento de otras formas de generación de saberes, de estéticas y de narrativas nuevas que son resultado de diversos fenómenos económicos y sociales como el desplazamiento interno, las migraciones y las tecnologías (Gorski, 2008; Martin & Pirbhai-Illlich, 2016; Oliveira, 2010).

De acuerdo con Walsh (2010), se puede establecer que para el caso latinoamericano la interculturalidad y decolonialidad constituyen una crítica y contraargumento al eurocentrismo y desarrollo del poder y saber moderno, que ligado históricamente a la marginalidad e invisibilización de la identidad y creencias, rituales religiosos, conocimientos cosmológicos y expresiones artísticas y culturales de los indios, mestizos y negros de América Latina, en detrimento de las manifestaciones culturales europeas, sigue procurando ajustar pretenciosamente al sujeto latinoamericano a condiciones socio-culturales que no le son del todo propias (Holguín & Shifres, 2015; Quijano, 1992; Serrati, 2017).

Por lo que como señalan Cabarcas et al. (2018), no es casual por ejemplo que en el ámbito escolar latinoamericano los modelos educativos:

No funcionen o no cumplan totalmente con los objetivos para los que fueron creados, pues la misma economía social del conocimiento se ha encargado de que los contenidos y el modo de enseñarlos estén en un horizonte de expectativas culturales y sociales a menudo bastante alejados de las necesidades y búsquedas de quienes reciben estos saberes (p.111).

Condiciones a las que no escapa el contexto de la educación musical Latinoamericana. Pues, si bien es cierto que actualmente la música latinoamericana se reconoce sociológica y antropológicamente como un fenómeno socio-cultural que nace de la confluencia y mestizaje de diversas tradiciones culturales (aborígenes, españoles, africanos, ingleses, franceses, entre otros) (Miñana, 2010; Serrati, 2017), sus procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente en el ámbito formal, se basan en el cánón hegemónico de la música centro europea de los últimos cinco siglos y por tanto no reconocen ni ponen en contexto aquel bagaje histórico y cultural que le es propio a cada territorio, lo que ha significado que gran parte de tal riqueza “popular” haya quedado históricamente relegada a espacios subalternos y contextos festivos (Barriga, 2013; De Sousa, 2010; Koopman, 2007; Rosabal-Coto, 2013).

A consecuencia de ello, como señalan Shifres y Rosabal-Coto (2017), en los países hispanohablantes al pensar en música se utiliza la designación de *música popular*, como categorización colonialista de las “otras” músicas (Pazos, 2019) y en *música académica*, término con el que se distingue la música culta del cánón europeo (Castro & Shifres, 2018; Santamaría, 2007).

De tal suerte que la educación musical escolar y superior latinoamericana ha estado supeditada al canon hegemónico y con ello ha estado destinada desde sus comienzos a seguir los principios del *modelo conservatorio*, que contrario al enfoque práctico, comunitario, social, grupal y festivo de las manifestaciones culturales propias de los pueblos originarios:

- Prioriza la lectoescritura musical bajo la lógica y noción occidental de que el “valor puro” de la música reside en la partitura, las piezas y las obras (Bowman & Frega, 2012; Shifres & Gonnet, 2015).
- Idealiza al músico como un lector del texto musical.
- Establece la notación musical como el único modo válido de saber y hacer música (Attas, 2019), fortaleciendo con ello la idea un lenguaje musical “superior” y de “la música puramente pensable y audible” (Holguín, 2017, p. 152).

- Prioriza la música culta europea por encima de las músicas autóctonas de los territorios (Ochoa, 2017; Pazos, 2016).
- Privilegia la individualidad del proceso de aprendizaje musical (Koopman, 2007; Serrati, 2017).
- Propende por el perfeccionamiento técnico en el aprendizaje instrumental.
- Da primacía al método como factor esencial en el aprendizaje (Rosabal-Coto, 2013).

Modelo que, como coinciden en señalar Castro y Shifres (2018); Pond (2014); Shifres y Rosabal-Coto (2017) y Stanton (2008), más allá de formar músicos profesionales, transmitir y reproducir un repertorio, principalmente centroeuropeo, instaló y perpetuó un único patrón de medida para todas las músicas y sus formas tradicionales de transmisión y circulación. Invisibilizando con ello las formas de aprendizaje de tradición oral de los repertorios locales tradicionales (Arango, 2009) y todo lo que ésta representa (imitación, gestos, ejemplos onomatopéyicos, actividades participativas, prácticas grupales, composición, improvisación baile y canto, círculos de tambores y otros) (Burnard et al., 2018).

En concordancia con lo anterior, Holguín (2017) y Stanton (2018) agregan que el modelo conservatorio se consolida a día de hoy como el legado más fiel del eurocentrismo, colonialidad del saber y hegemonía del poder en el campo de la educación musical de Latinoamérica, pues tras siglos de su imposición sigue generando una brecha entre los músicos académicos vs populares / cultos vs no alfabetizados, ya que aunque los músicos de tradición pueden reconocer y describir la música no pueden descomponerla según las categorías de la notación musical impuestas por los decálogos hegemónicos de la música occidental (Campbell, 2008; Campbell & Higgins, 2015).

Situación que no solo se ha hecho visible en el contexto latinoamericano sino que también ha permeado otros sistemas educativos como es el caso de Canadá (Attas, 2019 & Hess, 2015), China (Ho, 2016 & Walden, 2019), Estados Unidos (Campbell & Higgins,

2015 & Pérez-Aldeguer, 2013), Japón (Santomi, 2019) y diversas naciones del continente africano (Samwel, 2019).

No obstante, pese que a lo “popular” no le correspondió el centro hegemónico dentro de aquel *encuentro de los dos mundos* (Pazos, 2019) ni a nivel expresivo ni educativo, y que por su parte la conquista le privó a diversas músicas tanto los cuerpos que la practicaban como su escenario ritual y sus formas de circulación (Welsh, 2010) por considerárseles paganas, ociosas e inferiores, parte de las mismas lograron su supervivencia en la medida en que supieron establecer modos de interpenetración con la música del conquistador (Holguín & Shifres, 2015).

Por lo que, si bien en una amplia mayoría los procesos formales de educación musical en Latinoamérica se han asumido a través del tiempo dentro del modelo conservatorio (Mateiro, 2010; Ochoa, 2017; Rodríguez 2015, 2016; Samper, 2019; Zapata & Niño 2018), es fundamental hacer énfasis en la existencia y supervivencia de diversas culturas cuyas músicas han circulado paralelamente a este discurso y en escenarios de educación no formal e informal a partir de otras lógicas de transmisión y enseñanza-aprendizaje que vinculan categorías notacionales muy distantes al pentagrama y la partitura y que dan prioridad a la práctica y la praxis musical *colectiva* sobre la lectura y la teoría (Bowman & Frega, 2012; Holguín & Shifres, 2015; Hutchinson, 2011; Samwel, 2019; Shifres & Castro, 2019).

De tal suerte, tras siglos de confrontaciones, imposiciones y luchas de jerarquía y poder, estas músicas se han ido abriendo espacio cada vez más dentro de distintos escenarios de circulación como lo son las industrias culturales, los espectáculos y no menos importante, el ámbito académico y pedagógico, con lo cual, durante las últimas décadas han empezado a ser incorporadas en el contexto de la educación formal, principalmente en la educación superior (Arango, 2009; Mapana et al., 2016), músicas del mundo.

Aróstegui y Wolfgang (2016); Campbell (2013); De Sousa (2010); Hess (2015) y Shifres y Gonnet (2015), exponen que desde finales del siglo XX en diferentes centros educativos de países como Reino Unido, Canadá, Francia, Estados Unidos y cada vez

más en otros países europeos, se vienen gestando importantes movimientos de valoración, apropiación, rescate y preservación de diversas culturas y músicas originarias y populares que en algún momento fueron excluidas o marginalizadas por el canon hegemónico centro europeo.

Margolies (2011); Pérez-Aldeguer (2013); Ju-tuan, 2019; Samper (2011); Santomi, 2019 & Van der Linden (2015), coinciden también en que dichos programas se han diseñado como respuesta y medio de resistencia frente a la globalización y hegemonía que permea los diferentes sistemas educativos y que, por tanto, en una amplia mayoría tienen como fin resaltar y mostrar los orígenes, identidad nacional, arte, costumbres, tradiciones y raíces culturales propias de cada contexto en el que se desarrollan.

Lo anterior, guarda estrecha relación con el enfoque etnológico al cual hace referencia Belz (2006), quien expone que en numerosas ocasiones la educación musical intercultural se relaciona con el estudio y apropiación de las músicas folklóricas y/o populares, gracias a los significados y valores que sincretizan las mismas en los procesos de creación de identidad, nacionalidad y memoria colectiva.

Lo cierto es que, independientemente del enfoque político-social-cultural de dichos programas, su creación ha permitido que las manifestaciones culturales y musicales (tradicionales, populares y urbanas) de diversas comunidades interactúen a un mismo nivel con el cánón musical hegemónico bajo la denominación de *músicas del mundo*.

Gracias a ello, se ha abierto campo al estudio de múltiples aspectos entre los que se destacan la armonía, el ritmo, la morfología musical de géneros diversos (tanto tradicionales, folklóricos como populares) y la inclusión de programas de estudio de instrumentos no clásicos como la guitarra y el bajo eléctrico (especialidades relacionadas directamente con la música urbana). Entre los géneros más representativos destacan el rock, el jazz, el blues, el country, el funk, el latin, y la fusión de músicas folklórico-tradicionales koreanas, japonesas, africanas, indias, europeas, americanas, entre otras (Ho, 2016; Mapana et al., 2016; Pond, 2014).

No obstante, Green (2013); Walden (2019) y Walsh (2010) llaman la atención y denuncian lo que podría ser un gran desacierto de no ser tratado con rigurosidad, y es que como exponen estos autores, la inclusión de ciertas músicas no occidentales dentro del currículo musical pareciera tomarse a la ligera y como una “adición *exótica*” descontextualizando y desarticulando dichas prácticas de su hecho cultural propio para convertirlo en un tecnicismo musical. Por el contrario, los autores exhortan a los programas e IES a que su inclusión se consolide como un enfoque pedagógico vital y necesario, el cual, a partir de la inclusión de diversos géneros musicales permita a los estudiantes extender el conocimiento de su propia cultura y desarrollar una conciencia de apreciación por aquellas que le son ajenas, involucre desafíos interdisciplinarios, amplíe habilidades técnicas y vocabulario sobre diversas músicas, e incluya a la comunidad en el aprendizaje musical.

En este punto, los académicos y musicólogos no hacen referencia a la instauración de una nueva élite o a la negación de la música de origen europeo, sino que por el contrario, abogan por una redimensión del modelo educativo que permita evidenciar los tejidos culturales y mestizajes que subyacen a estos repertorios, notar los modos asimétricos en que se construyen estas músicas y reconocer y estudiar las formas en que se entretajan los cuerpos de las mismas (Campbell, 2013; Hess, 2017; Holguín & Shifers, 2015; Koopman, 2007; Samper, 2011; Stanton, 2018).

“Hay tanta música sucediendo en nuestro mundo que es insolente ignorarla y enseñar solo la música clásica eurocéntrica” (Walden, 2019, p.43).

“No hay músicas correctas y cultas frente a músicas vulgares y de difusión masiva”... “no se trata de negar ciertos contenidos (musicales o de enseñanza), sino por el contrario actualizarlos en nuevos contextos, en nuevos mestizajes” (Serrati, 2017, p. 97).

Es aquí donde la educación musical se hace realmente intercultural, crítica y decolonial, pues no sólo ha de plantearse desde las luchas de los pueblos históricamente subalternizados y la justicia social, sino que también debe impregnarse y mezclarse tanto con los elementos y condicionantes hegemónicos, como con los sujetos del aprendizaje

a través de sus conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir (Bowman & Frega, 2012; Gorski, 2008; Martin & Pirbhai-Illlich, 2016; Walsh, 2010).

Debe convertirse en una herramienta, un proceso y un proyecto local colectivo que transforme estructuras, instituciones y relaciones sociales. Argumentos con los que concuerdan los resultados de la investigación de Yang y Welch (2016).

De acuerdo con los investigadores, quienes compararon el proceso de enseñanza-aprendizaje musical desde la perspectiva folklórico-tradicional vs. la del conservatorio, se puso de manifiesto que el modelo conservatorio devela fundamentalmente una rigidez estructural y conceptual que reafirma una ideología 'monocultural' donde el alumno tiende a ser visto como un “aprendiz obediente”, mientras que el contexto folklórico-tradicional parece crear y favorecer un espacio de liderazgo tanto para el maestro como para el alumno. Por su parte, a nivel pedagógico, el modelo de conservatorio es más sistemático y cuenta con estructuras claras que propician y favorecen la aplicación de estrategias de evaluación de los aprendizajes, las cuales, en el modelo folklórico-tradicional parecen ser menos consistentes.

Producto de estos y otros hallazgos, los autores plantean que en la actualidad todo proceso de educación musical debería propiciar una dialogicidad entre los dos enfoques con la finalidad de aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación musical, al tiempo de consolidar verdaderos ambientes sólidos y propicios de diálogo intercultural e intercambio de saberes (Campbell, 2013; Schippers & Campbell, 2012; Shifres & Gonnet, 2015).

Planteamiento con el que concuerdan investigadores como Arango (2009); Arenas (2008b); Berbel y Díaz (2014); Ho (2016) y Samper (2010), quienes además hacen especial énfasis en la necesidad de empoderar el aprendizaje mutuo y la búsqueda de cooperación, negociación, convergencias y puntos de encuentro entre los diversos lenguajes y culturas propias de cada entorno (Quijano, 2010).

Bajo esta perspectiva y de acuerdo con Walden (2019), un programa adecuado de educación musical intercultural y decolonial debe:

- Facilitar la comprensión musical de los alumnos.

- Construir un sentido de comunidad en el aula de música.
- Fomentar identidades individuales dentro de la práctica musical.
- Ejemplificar, integrar y generar equidad.

A su vez, como sustentan Attas (2019); Belz (2006); Green (2005) y Ju-tuan (2019), se debe asegurar que:

- La música sea apreciada y estudiada en términos de sus conexiones culturales y su origen geográfico. De ser posible, que sea experimentada en su contexto original.
- Las obras sean presentadas en sus idiomas originales, acompañadas de guías de pronunciación, traducciones, explicaciones de aspectos únicos del estilo vocal/instrumental y transcripciones de la notación. Cabe insistir que no se trata de opacar o minimizar ninguna práctica, por ende la transcripción de dichos lenguajes en notación musical es un complemento a la formación.
- Los juegos y bailes tengan instrucciones claras.
- Los materiales sagrados y seculares sean presentados adecuadamente y con sensibilidad.
- Las imágenes y audios que se usen como material de trabajo sean de alta calidad.
- Las estrategias de enseñanza incluyan experiencias activas y creativas con la música.
- Se integren otras disciplinas que puedan conducir a experiencias más significativas para los estudiantes.
- Que la experiencia y práctica musical sea dinámica y significativa. Es decir, que exista un diálogo e intercambio entre los distintos saberes de la música tradicional, popular, urbana, contemporánea y “académica” o de corte clásico occidental dentro del aula y proceso de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, un proceso de educación musical es intercultural si no solo reconoce a los “otros” sino que además integra a todos los sujetos en los procesos desde

sus propias particularidades colectivas e individuales, si insta al intercambio y diálogo entre las cuestiones del saber (epistemológicas) y del ser musical (ontológicas) (Attas, 2019; De Sousa, 2010; Mignolo, 2003; Serrati, 2017; Shifres & Gonnet, 2015), y favorece la creación de espacios de práctica y desarrollo del conocimiento conjuntamente (Shifres & Castro, 2019 y Stanton, 2018).

En el caso específico de la educación musical latinoamericana, que aún sigue dominada por la hegemonía colonial de la palabra escrita sobre la tradición oral, debe proponerse poner la riqueza de sus culturas, identidades y formas de pensar y reflexionar sobre la condición humana y su producción artística al mismo nivel que el cánón europeo que la condiciona.

En primer lugar, ha de ahondar en esfuerzos con todos los agentes y partes interesadas en el proceso educativo: estudiantes, profesores de música, maestros de instrumentos, familiares, músicos, industrias musicales, y, particularmente, Ministerios de Educación y gobiernos nacionales (Burnard et al., 2018 & Ho, 2016) y en segundo lugar, debe enfatizar en que los contenidos e interpretaciones de la enseñanza no solo sean flexibles e innovadores sino que además favorezcan la motivación de los docentes y estudiantes (Walsh, 2010).

Como expone Souza (2001), un modelo de educación musical intercultural es aquel que:

Pasa a orientarse no en los objetos (en la gramática de la música), sino en los alumnos, en sus situaciones, problemas e intereses (...), procurando cuestionar los distintos contenidos y relativizar ideas estéticas y valores (p. 39).

De modo que, un verdadero proceso de educación musical latinoamericana intercultural y decolonial ha de favorecer el aprendizaje efectivo de los actores y el uso de materiales y obras de diferentes épocas y estilos que permitan una mejor comprensión del hecho musical local, nacional e internacional en el que se incluyan músicas folklóricas, populares y académicas propias y ajenas, cuidando de no convertirlas en una lista de repertorios que aumenten en grado de dificultad por cada nivel del programa de

estudios (Attas, 2019 & Yang & Welch, 2016), sino que permitan un acercamiento real y global al contexto propio de cada una de ellas.

Finalmente, debe restituir el vínculo entre la experiencia musical colectiva, el canto y el movimiento (Mapana et al., 2016; Samwel, 2019; Welsh, 2010).

En línea con éste último postulado, como indican Shifres y Gonnet (2015), el destinatario del encuentro musical es el propio colectivo y no un “público” por fuera de este, de modo que el encuentro festivo y de celebración comunitaria deberían convertirse en un espacio privilegiado para potenciar la conformación de la experiencia y práctica musical (Burnard et al., 2018).

4.4.2.1. Educación Musical Intercultural y Decolonial en Colombia.

Como se ha evidenciado hasta ahora, las artes en Colombia, ya sean plásticas, visuales, escénicas, danzarias, literarias o musicales son sin duda el resultado de las confluencias, tensiones y luchas de imposición-negación cultural que tuvieron lugar en el territorio latinoamericano durante el periodo de conquista (Hutchinson, 2009 & Múnera, 2016), fase en la que se relegaron y subordinaron las tradiciones propias de los indígenas y las comunidades de esclavos africanos por considerárseles inapropiadas y paganas ante los ojos de los conquistadores, en detrimento de las tradiciones de estos últimos, quienes impusieron sus manifestaciones, cultos y creencias bajo la concepción de que sus expresiones eran puras, éticas y moralistas (Pazos, 2016; Pazos, 2019).

Producto de ello, se denominó a la música y tradiciones de los conquistadores “arte mayor o culto” y al de los indígenas y africanos “arte impuro o folklórico”.

Según afirman diferentes autores (Arenas, 2008a; Blanco, 2013; Martínez, 2014; Ruíz, 2008), a nivel musical dicho esquema de primacía del “arte culto” se mantuvo hasta finales del siglo XIX, momento en el que tras diversos esfuerzos por la identificación y rescate de las tradiciones culturales aborígenes y afro se consolidara al bambuco como la nueva, primera y única música nacional colombiana.

Miñana (2000), haciendo referencia a lo anterior, señala que ello fue consecuencia de “investigaciones muy deficientes que no daban cuenta de la complejidad y de los

procesos de la música popular tradicional en el país” (p. 38), lo cual, conllevó a negar su dinamismo y desconocer sus desarrollos internos y procesos culturales e interculturales.

Gracias a ello, el bambuco pasó de ser un género anónimo y local, para convertirse en la bandera de un proyecto de Estado-nación materializado y puesto en marcha con la constitución de 1886 (Arenas & Goubett, 2007; Pazos, 2016).

Su origen es netamente popular y guarda relación con los grupos campesinos, mestizos, negros e indígenas, pero a su vez, tiene una fuerte influencia de la música de salón de corte centro europeo, razón por la cual fue elegido para representar a la totalidad de la población y simbolizar identidad, pues ocultaba la corporeidad y sensualidad de otras músicas que se desarrollaban paralelamente en la nación dentro de otros escenarios afrodiaspóricos (Bedoya, 1987).

Arenas (2008^a; 2008b) y Ochoa (2017), coinciden con lo anterior y agregan que a pesar de que la instauración del bambuco como música nacional fue un paso importante hacia el reconocimiento de las tradiciones musicales más auténticas y propias de Colombia, las demás prácticas culturales fueron discriminadas y escondidas, pues para ese momento se les seguía considerando inferiores ya que atentaban contra el deseo impuesto de país en paz, culto, ordenado y alejado de lo vulgar y de la ignorancia.

No siendo sino hasta el siglo XX cuando se empiezan a generalizar en la región latinoamericana la valoración y circulación de otros tipos de música de tradición afrodiaspórica, manifestaciones que tienen mayor relación con el cuerpo y el movimiento (Samwel, 2019; Welsh, 2010).

Algunos ejemplos de este amplio abanico de encuentros y corporeidades en el continente son: el danzón y el son en Cuba, la danza en Puerto Rico, el tango en Buenos Aires, la samba en Brasil, el merengue en República Dominicana y la cumbia, el porro y el vallenato en Colombia (Wade, 2008).

Dicho movimiento fue respaldado en Colombia bajo el establecimiento de la constitución de 1991, en la cual el país se reconoce como una *nación pluriétnica y multicultural* integrada por blancos, indígenas, mulatos, negros y mestizos, grupos

sociales que guardan unas tradiciones y costumbres características y diferenciadoras entre sí (Constitución Política de Colombia, 1991).

De tal suerte, a partir de ese momento ya no se hace énfasis en cómo un género representa el país sobre otros sino en la variedad de geografías, orígenes, músicas y multiculturalidades que convergen en él y conforman un patrimonio sonoro nacional de símbolo colectivo (Ochoa, 2017).

De forma paralela a estos procesos y desarrollos culturales y musicales de la nación se iban estableciendo a su vez los modelos de enseñanza-aprendizaje musical. Las primeras escuelas de educación formal en artes en Colombia fueron creadas hacia finales del siglo XIX y principios del XX, y, siguiendo la constante colonial eurocéntrica que tenía como finalidad desarrollar habilidades y conocimientos técnicos en lugar de pensamiento crítico y acción musical (Browman & Frega, 2012), implementaron dentro de sus currículos el modelo de conservatorio (Barriga, 2013; Blanco, 2013).

Acorde con lo anterior, se dio gran importancia a la enseñanza de la lectura del lenguaje musical y la apreciación de la música y arte del canon occidental, mientras que por su parte la cultura y prácticas musicales o vernáculas de los pueblos autóctonos prehispánicos y poblaciones de origen africano, que vendrían al país como mano de obra durante el período colonial, se excluyeron del campo y proyecto educativo.

En esta línea, pese a que Colombia es un país rico y variado a nivel musical y cultural, dicha diversidad musical ha sido poco aprovechada desde el contexto de la educación formal, por lo cual, su estudio, preservación y transmisión se ha relegado explícitamente al ámbito de educación no formal que se lleva a cabo en el país gracias al apoyo de diferentes entidades del sector público (Ministerio de Cultura, alcaldías municipales, secretarías locales de educación, cultura y/o deportes) en asocio con otras entidades privadas (escuelas o academias de música e IES).

Sin embargo, pese a que se resalta que las músicas folklórica-tradicionales han tenido relevancia dentro de las políticas culturales en Colombia y que su uso, preservación, rescate, apoyo, financiación y promoción desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación no formal ha sido significativa, es preciso hacer

hincapié en la preocupación que diferentes autores expresan frente al poco uso y desconocimiento de las mismas dentro del contexto de educación formal (Arenas, 2008a, 2008b; Cárdenas, 2012; Cárdenas & Montes 2009; Ochoa, 2011; Robles, 2007).

Al respecto, como advierte Herrera (2011), son contados los centros de educación superior (universidades) en Colombia, e incluso centros educativos escolares, que toman la música tradicional como contenido importante de su currículo o como eje central en los planes de estudio, por lo que las expresiones de la música folklórico-tradicional casi siempre han permanecido distantes del contexto escolar en Colombia.

En respuesta a lo anterior y con el fin de apostarle como país a una educación musical intercultural, que como postura teórico-práctica, política y pedagógica reconozca y dialogue con la diversidad y ofrezca respuestas idóneas a los retos educativos actuales (Cabarcas, et al., 2018; Deardorff, 2006; Walsh, 2005), se debe:

- Re-significar y re-contextualizar el perfil y competencias sociales, humanas y artístico-musicales del egresado. Es decir, más allá de desarrollar en el estudiante habilidades prácticas o estilístico-musicales, se debe propender primordialmente por el entendimiento del contexto en el que vive, interrelacionando lo operativo, lo académico y lo social y brindándole herramientas reales que le permitan ser competente en el mundo laboral actual (Samper, 2011).
- Incluir contenidos pedagógico-musicales desde un repertorio amplio y diverso que permita transpolar los mismos a diferentes géneros y contextos, abordando transversalmente el estudio de instrumentos característicos de diferentes estilos así como su historia y aspectos musicales.
- Favorecer la experiencia musical desde diversos contextos sociales.
- Por último y no menos importante, estudiar las lógicas musicales que acontecen en los ámbitos informales de aprendizaje musical, las cuales se basan en experiencias de observación, escucha y práctica sin fines técnicos ni teóricos (Convers, 2013; Corrigall, 2011).

De modo que, incluir nuevos modelos donde haya igualdad y los “otros” sean reconocidos y reivindicados significa reconstruir las culturas académicas tradicionales ligadas a dinámicas inequitativas de poder (Cabarcas et al., 2018 & Samwel, 2019). Tema que como señalan Osuna (2013); Samper (2019); Stanton (2018) y Zapata y Niño (2018) establece tanto un desafío como un límite frente a la construcción del pensamiento pedagógico-musical crítico, intercultural y decolonial en Colombia, aún más si se tiene en cuenta que la mayoría de las escuelas del país no cuentan con maestros especializados en música y menos en este campo del saber.

En esta dirección, se torna en deber y compromiso de las universidades el descubrir e ilustrar cómo enseñar el valor de varios tipos de música en el aula a los futuros maestros para que éstos regresen a las comunidades locales y enriquezcan la tradición y cultura propias de sus contextos (Santomi, 2019).

En conclusión, si se quiere apostar por una educación musical intercultural y decolonial en Colombia, esta deberá en primera medida hacer evidente y visible la hegemonía y la diferencia (Attas, 2019 & Hess, 2017), y a partir de ello: “pintarse de todos los colores: de indígena, de afrodescendiente, de blanca, de mestiza, de mulata, de zamba, de obrera, de campesina, es decir, pintarse de *Colombia*” (Benavides, 2012, p. 229); reconocer y respetar la diferencia; procurar un diálogo entre las diversas formas de saber, modos de enseñanza y aprendizaje y conocimientos que converjan en el proceso; gestionar relaciones de colaboración en la producción, apropiación, potenciación y trasmisión de conocimientos y circulación de los productos culturales; así como permear todos los niveles del sistema escolar (básica y media) (Zapata & Niño, 2018).

Belz (2006) y Samper (2011), concuerdan con lo anterior y al respecto agregan que como alternativa educativa latinoamericana del siglo XXI, la educación musical superior debe promover un proyecto intercultural que posibilite el diálogo entre saberes europeos, académicos, urbanos, juveniles, folclóricos, raciales, entre otros, con el fin de destacar la diversidad desde la identidad cultural propia de cada país, al tiempo de

sustentar procesos reales de interrelación y no solo de “sana convivencia” (Barriga, 2013).

Condiciones que, de acuerdo con Schippers y Campbell (2012), académicos líderes en este campo, son aún idílicas, pues como denuncian estos autores, pese a las buenas intenciones educativo-musicales de diferentes países por incluir la diversidad y multiculturalidad musical en sus planes de estudio, no solo dentro de los programas de educación superior sino a su vez en los demás niveles de educación escolar, sus acciones metodológicas siguen ampliamente relacionadas al cánon centro europeo y modelo de conservatorio.

Lo anterior, sumado a las tradiciones institucionales, los modelos pedagógicos y las limitaciones teóricas hace que en la educación superior dichos programas lejos de celebrar la diversidad sean homogeneizadores y por lo tanto sigan generando tensiones, como lo concluyen Mignolo (2003) y Shifres y Castro (2019).

Capítulo 5

Planteamiento de la Investigación y Método

5.1. Planteamiento de la Investigación

Cumpliendo con las recomendaciones de la UNESCO, referidas a la creación de programas que promovieran y contribuyeran al bienestar y calidad de vida de los artistas (UNESCO, 2006) y acorde con las exigencias en torno a la recualificación, actualización, promoción y transferibilidad de las capacidades y competencias del sector artístico y cultural colombiano, se empezaron a trazar desde el 2002 las rutas de acción que conducirían a la consolidación en el año 2007 del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC).

Oferta nacional de formación profesional en artes que apoyada en la autonomía universitaria y la flexibilidad curricular, estipuladas en la Directiva Ministerial No. 020 del 27 de septiembre de 2004 (MEN, 2004), ha favorecido tanto el reconocimiento, promoción y transferibilidad de los saberes, aprendizajes y experiencia laboral de un amplio número de artistas, arte educadores y agentes culturales del país (en términos académicos y formales), como la dignificación de su profesión y la cualificación y perfeccionamiento de sus competencias (Min. Cultura, 2012).

Lo anterior bajo la premisa de que la escuela, instituciones educativas o títulos académicos no constituyen la única vía de acceso a la formación y desarrollo de competencias y por tanto ni pueden dimensionar todas las habilidades y saberes adquiridos por los individuos ni debe ser el único instrumento de medida del nivel de desarrollo o apropiación de los saberes.

Basado en un modelo de flexibilización curricular, el PPACC se sirve de alianzas estratégicas con diferentes IES públicas quienes ponen al servicio del proyecto sus programas curriculares en arte. Es decir que para su implementación no fue necesaria la

creación de nuevos programas académicos/curriculares sino que los existentes en estas diferentes instituciones participantes fueron adaptados y flexibilizados en función de las particularidades, características y necesidades propias de ésta política pública (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

En consecuencia, a nivel nacional existe variedad de modelos de implementación del PPACC pues acorde con las condiciones curriculares e institucionales por las cuales se rige cada programa académico éste se estructura de un modo similar pero no idéntico. No obstante existen algunos lineamientos que la propia política pública señala como inamovibles entre los cuales se estipula que (para ampliación de los mismos ver Anexo E):

- La experiencia artística o artístico-pedagógica de los beneficiarios del programa es homologable hasta en un máximo del 50% del porcentaje total de créditos necesarios para la obtención de la titulación profesional de grado, ello siguiendo los criterios propios de cada IES. Es decir que el PPACC no acredita el 100% de los créditos ni otorga instantáneamente la certificación de un título oficial al colectivo de artistas participantes sino que en su lugar, y basado en la estrategia de flexibilización curricular, homologa una amplia cantidad de créditos totales del programa y reorganiza la malla académica en función de las características propias de éste grupo de estudiantes (no tradicionales), determinando qué asignaturas o contenidos pueden ser homologables de acuerdo a sus trayectorias y cuáles, por su parte, requieren profundización según sus propias expectativas, intereses y/o necesidades. Particularidades que son identificadas a partir de los procesos y pruebas de selección y admisión que se aplican en cada institución, mismos que también son objeto de flexibilización y reestructuración conforme a las características propias del grupo de artistas y de los programas académicos participantes.
- El tiempo de estudios se reduce a la mitad del tiempo previsto para los programas regulares pasando de 5 a 2 años y medio.

- La metodología de estudios debe permitir a los artistas la flexibilidad y posibilidad de continuar con sus actividades laborales y familiares, por lo que se sugiere una estrategia de semi-presencialidad (al 75%), o presencialidad concertada. De ahí que el trabajo individual sea fundamental y que su asignación de créditos académicos sea significativamente alta (Ministerio de Cultura, 2008).

Actualmente, cuando han transcurrido más de 10 años de implementación del PPACC el presente proyecto de tesis doctoral pretende realizar un análisis y evaluación a nivel nacional de los programas en música vinculados al proyecto a través de las opiniones y experiencia de los diferentes agentes que han intervenido en el proceso: director o responsable del proyecto en el Ministerio de Cultura, coordinadores del programa en cada universidad, docentes y egresados. Lo anterior con la finalidad de develar los procesos de flexibilización curricular que permitieron la implementación del PPACC en cada programa, identificando sus aciertos y desaciertos, y de establecer oportunidades de mejora para el fortalecimiento del proyecto en futuras fases de implementación.

Los interrogantes que han determinado la dirección de análisis de esta Tesis Doctoral han sido:

- ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de implementación del PPACC en los programas profesionales de música vinculados al proyecto?
- ¿Se cumplieron los objetivos del PPACC en los programas profesionales de música vinculados al proyecto?
- ¿Cuáles fueron las principales debilidades, dificultades y fortalezas en el proceso de implementación del PPACC dentro de los diferentes programas profesionales de música?
- ¿Cuáles fueron las principales debilidades, dificultades y fortalezas de los docentes y estudiantes durante el proceso de formación?
- ¿Cuál es la percepción de los actores y agentes involucrados en el proceso (Ministerio de Cultura, directivos universitarios, docentes y egresados), en relación

con la pertinencia, satisfacción y calidad del PPACC en los programas en música vinculados al proyecto?

- ¿Qué mejoras se pueden implementar al PPACC en el área de música?

Para dar respuesta a dichos interrogantes se han planteado los objetivos que se enumeran a continuación.

5.2. Objetivos

Objetivos Generales

- Analizar y evaluar las características estructurales y académicas del PPACC, con especial énfasis en los programas profesionales de música vinculados al proyecto.
- Analizar los procesos de gestión curricular e implementación del PPACC en los programas profesionales de música vinculados al proyecto.

Objetivos Específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades del PPACC en los programas profesionales de música vinculados al proyecto, desde la perspectiva de los agentes implicados en el proceso (Representante del programa en el Ministerio Cultura, Responsables o Directores del proyecto en cada universidad, Docentes y Egresados).
- Identificar y develar las particularidades respecto al cumplimiento o no de los objetivos del PPACC en el área de música.
- Conocer la percepción respecto al grado de pertinencia y calidad del PPACC en música que tienen los agentes implicados en el proceso.
- Identificar cuáles son los factores que mayor impacto tienen en la satisfacción e insatisfacción de los egresados y, por tanto, señalar cuáles son los aspectos que

se deberían tener en cuenta para mejorar la calidad del programa en futuras fases de implementación.

5.3. Método

En el desarrollo de la investigación planteada se utilizó una metodología de tipo cualitativo basada en la identificación y estructuración de patrones y en la descripción e interpretación de los datos recogidos en el estudio que suelen ser de tipo narrativo o textual, los cuales, como señala Aróstegui (2004), no buscan dar *respuestas correctas* ni explicar los fenómenos sino interpretarlos o compararlos con otros estudios (Fernández, 2013). Dentro de este modelo de investigación, la flexibilidad, el ajuste y la interacción entre la práctica educativa y la investigación son esenciales, por lo que no es unidireccional, lineal, ni estática y deja siempre espacio para el debate y la diferencia, persiguiendo tanto la descripción como la interpretación de la práctica (Santaella, 2016).

En este sentido, la metodología cualitativa implementada se acerca de forma descriptiva y analítica (Quintana, 2006) a la descripción de una realidad concreta (Anguera, 2008), teniendo en cuenta sus diferentes interacciones, aspectos y dimensiones. Como expone la autora, bajo esta metodología de investigación la formulación de teoría no parte de generalizaciones o conjeturas «a priori» sino que se basa en los datos de dicha realidad, por lo cual se reconocen diferentes enfoques cuyas diferencias fundamentales se enmarcan por los propósitos de la investigación y las opciones que adopte el investigador ontológica, epistemológica y metodológicamente (Fernández, 2013; Kohlbacher, 2006).

La investigación se basa en la técnica de *análisis de contenido cualitativo*, la cual, en este caso concreto consiste en el análisis de los datos recolectados y su conversión en categorías y códigos a partir de la interpretación de los resultados de las entrevistas y su relación con los objetivos del estudio y la revisión literaria del marco teórico (Anguera, 2008; Drisko, 2008; Nicolás, 2016).

El proceso de análisis de los datos obtenidos en esta investigación se realizó utilizando el programa para análisis de datos cualitativos NVivo11, el cual permite la categorización y codificación de la información (Bauselas, 2004; Bazeley, 2002).

Se empleó un sistema de categorías, subcategorías y códigos de tipo emergente (Anguera, 2008) que se muestra y ejemplifica en el Anexo F

5.3.1. Muestra y Participantes

Debido a que en este trabajo se busca analizar y evaluar las características estructurales y académicas del PPACC, con especial énfasis en los programas en música vinculados al proyecto, valorar las fortalezas, debilidades y pertinencia del mismo e identificar el grado de satisfacción de los agentes involucrados en el proceso, se ha distinguido en este apartado entre muestra, para delimitar el contexto y carácter propio de las universidades y programas académicos, y participantes, para identificar a los agentes implicados, a quienes se aplicó una entrevista semi-estructurada.

5.3.1.1. Muestra. En esta investigación se analizó la totalidad de programas formativos en música que han implementado el PPACC a nivel nacional durante los 13 años de vigencia del proyecto.

En la siguiente tabla (tabla 5.1), se puede apreciar el nombre de las diferentes IES participantes en el estudio, la sigla con la cual se identificará cada una en adelante, el nombre de la titulación ofrecida y la ubicación geográfica de cada institución implementadora del PPACC.

Tabla 5.7

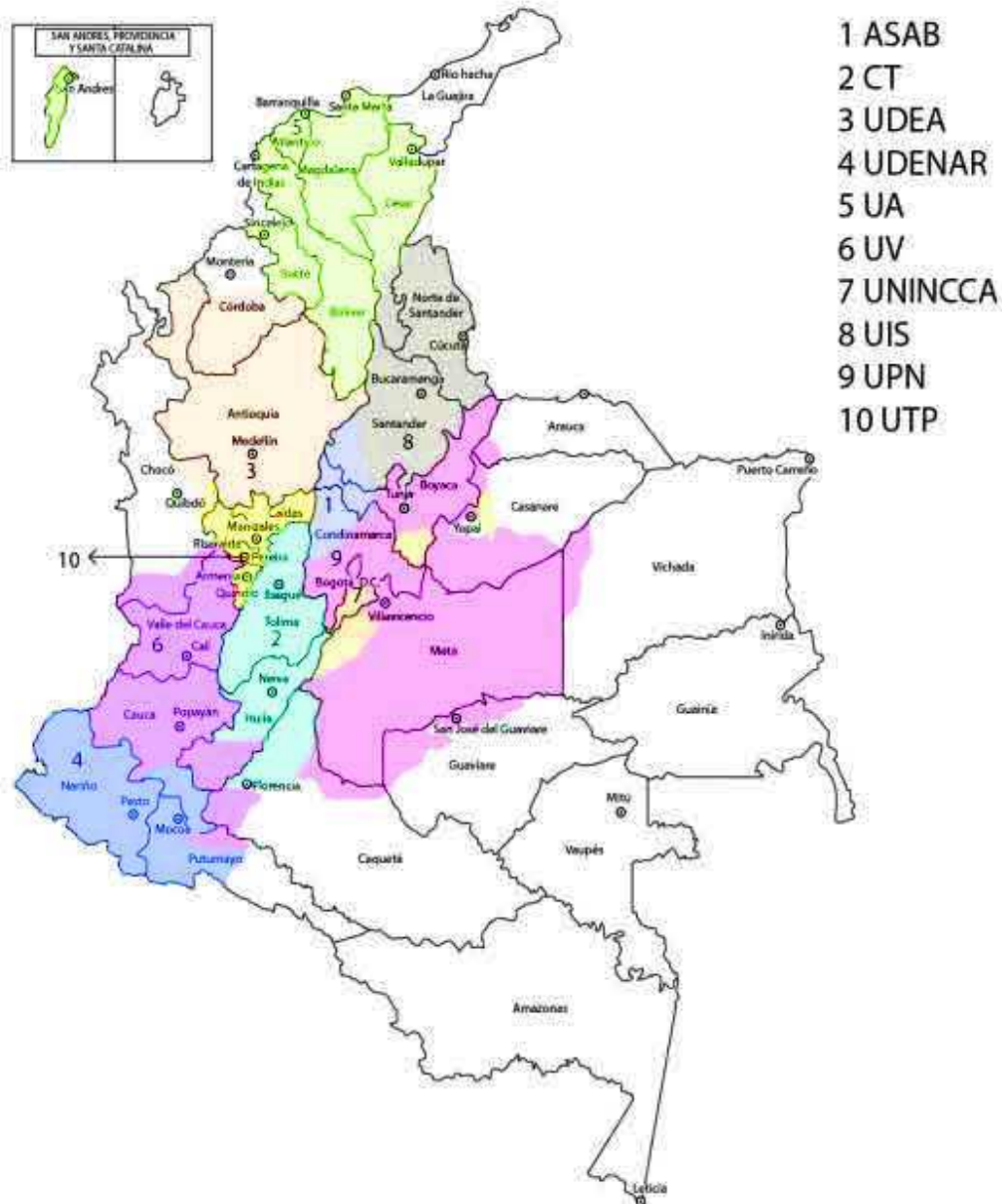
Programas Formativos en Música que Implementaron el PPACC

	Nombre de IES	Titulación Ofrecida	Sigla	Ubicación Geográfica
1	Academia Superior de Artes de Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Maestro en Música	ASAB	Bogotá
2	Conservatorio de Ibagué	Licenciatura en Música	CT	Ibagué, Tolima
3	Universidad de Antioquia	Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación artística y Cultural: Música	UDEA	Medellín, Antioquia
4	Universidad de Nariño	Licenciatura en Música	UDENAR	Pasto, Nariño
5	Universidad del Atlántico	Licenciatura en Música	UA	Barranquilla, Atlántico
6	Universidad del Valle	Licenciatura en Música	UV	Cali, Valle
7	Universidad INCCA de Colombia	Maestro en Música	UNINCCA	Bogotá
8	Universidad Industrial de Santander	Licenciatura en Música	UIS	Bucaramanga, Santander
9	Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Música	UPN	Bogotá
10	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Música	UTP	Pereira, Risaralda

En la siguiente figura (figura 5.1), se observa la ubicación geográfica de las IES implementadoras del PPACC y sus principales zonas de cobertura.

Figura 5.10

Instituciones Participantes y Cobertura del PPACC por Universidad



Nota: Ubicación Geográfica de las IES que Ofertaron Programas Formativos en Música en el Marco del PPACC durante el Periodo 2008-2018 y Delimitación de sus Principales Zonas de Cobertura.

5.3.1.1.1. Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB).

La Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), creada en 1989, corresponde a la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Está ubicada en la ciudad de Bogotá y es una de las instituciones académicas con mayor tradición en el campo artístico del país (ASAB, 2021).

Cuenta con 4 programas curriculares en artes en pregrado: Artes Escénicas, Arte Danzario (primera carrera autónoma de danza en el país), Artes Plásticas y Visuales y el programa de Artes Musicales. A su vez, están adscritos a esta Facultad dos programas de posgrado: Maestría en Estudios Artísticos y Doctorado en Estudios Artísticos.

5.3.1.1.2. Conservatorio del Tolima (CT).

El conservatorio del Tolima es una Institución de Educación Superior de orden Departamental, elevado a tal categoría por la Ordenanza No 0042 del 10 de diciembre de 1980, que se encuentra ubicada en la ciudad de Ibagué, capital musical de Colombia (CT, 2021).

Oferta dos programas diferentes en el área de música: Licenciatura en Música y más recientemente el programa de Maestro en Música.

5.3.1.1.3. Universidad de Antioquia (UDEA).

La Universidad de Antioquia (UDEA), es la institución de educación superior más importante del departamento de Antioquia. Fue fundada en 1803 y es reconocida como una de las mejores universidades del país, gracias a sus logros académicos, investigativos y culturales (UDEA, 2021).

Fue la primera universidad pública en lograr acreditación de alta calidad en el año 2003, siendo renovada por un periodo de 10 años en el 2012.

Cuenta con 26 unidades académicas entre las que se encuentran: 14 facultades, 4 escuelas, 4 institutos y 3 corporaciones que ofrecen cerca de 130 programas en pregrado y 184 en posgrado.

Su Departamento de Música se integra a la Facultad de Artes y ofrece 3 programas diferentes de pregrado en música:

- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural - música:
- Maestro en Canto.
- Maestro en Instrumento (el énfasis instrumental es de acuerdo con el interés del estudiante).

5.3.1.1.4. Universidad de Nariño (UDENAR).

La Universidad de Nariño es una universidad pública colombiana ubicada en el sur del país, en el departamento de Nariño. Cuenta con 11 Facultades, 3 sedes y 3 municipios en extensión.

Su Facultad de Artes integra 5 programas de pregrado (Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Licenciatura en Artes Visuales y Licenciatura en Música) y 3 de posgrado (Especialización en Diseño de Experiencias Lúdicas, Maestría en Artes Visuales y Maestría en Diseño para la Innovación Social) (UDENAR, 2021).

Su programa de Licenciatura en Música nace en el año 1993 y desde entonces ha sido objeto de varias revisiones dados los procesos de evaluación académica y acreditación que se han implementado en el proyecto curricular.

5.3.1.1.5. Universidad del Atlántico (UA).

La Universidad del Atlántico (UA), ubicada en la ciudad de Barranquilla, Colombia, también llamada Uniatlántico, es una universidad pública de reconocida trayectoria en el campo de la investigación que ha formado los profesionales de la Región Caribe en los campos de la Educación, del Arte, de las Ciencias Humanas, de las Ciencias Naturales, de la Arquitectura y las Ingenierías (UA, 2021).

Cuenta con 3 sedes ubicadas en la ciudad y otras más en varios municipios de la región y está conformada por las facultades de: Arquitectura; ingeniería; Ciencias jurídicas; Ciencias humanas; Ciencias económicas; Química y farmacia; Nutrición y dietética; Educación; Ciencias básicas y Bellas artes.

Esta última, la Facultad de Bellas Artes, se crea en 1958 y en ella se instaura en el año 1965 el programa de Licenciatura en Música.

5.3.1.1.6. Universidad INCCA de Colombia (UNINCCA).

Es una universidad privada fundada en 1955 y aprobada en 1970 cuya sede principal está en la ciudad de Bogotá.

Cuenta con 3 Facultades: Facultad de Ingeniería, Administración y Ciencias Básicas, Facultad de Ciencias Jurídicas y del Estado y la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Humanas y Sociales.

El programa de Música pertenece a la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Humanas y Sociales y fue creado por Resolución Rectoral No 966, el 30 de agosto de 1999 pero inició actividades el 7 de febrero del 2000 (UNINCCA, 2021).

5.3.1.1.7. Universidad Industrial de Santander (UIS).

La Universidad Industrial de Santander (UIS), es una universidad pública colombiana que fue creada en 1944. Su último proceso de acreditación, realizado por el CNA Colombia, la sitúa desde el 2014 como una institución de alta calidad.

Está conformada por las facultades de Ciencias; Ciencias Humanas; Ingenierías Fisicomecánicas; Ingenierías Fisicoquímicas y Salud.

Su sede principal se encuentra en la ciudad de Bucaramanga, capital del departamento de Santander y cuenta con otras cuatro sedes regionales ubicadas en los municipios más importantes del departamento. Actualmente, adelanta la construcción de una quinta sede (UIS, 2021).

Su programa de Licenciatura en Música, creado en 1984, se adscribe a la Escuela de Artes de la Facultad de Ciencia Humanas.

5.3.1.1.8. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución pública creada en 1955, es el centro universitario con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en Colombia. Desde sus inicios, ha contribuido a la formación de maestros, a la producción de conocimiento educativo, pedagógico y didáctico, a la investigación en distintos campos del saber y al análisis crítico del sistema educativo colombiano y sus diferentes políticas educativas (UPN, 2021).

Se encuentra ubicada en Bogotá, capital de Colombia, y está conformada por 5 Facultades: Ciencia y tecnología; Educación; Educación física; Humanidades y Bellas artes.

Dentro de ésta última, la Facultad de Bellas Artes, se ofertan un programa de Maestría en arte, educación y cultura y 3 programas de pregrado: Licenciatura en Artes Escénicas; Licenciatura en Artes Visuales y la Licenciatura en Música, creada en 1971.

5.3.1.1.9. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

La Universidad Tecnológica de Pereira, fundada en 1960, es una entidad académica superior de carácter público que se ubica en el departamento de Risaralda.

Cuenta con 10 Facultades: Facultad de Ciencias Agrarias y Agroindustria; Facultad de Bellas Artes y Humanidades; Facultad de Ciencias Ambientales; Facultad de Ciencias Básicas; Facultad de Ciencias de la Educación; Facultad de Ciencias de la salud; Facultad de Ingenierías; Facultad de Ingeniería Mecánica; Facultad de Ciencias Empresariales; Facultad de Tecnologías y la Escuela de Química (UTP, 2021).

Entre tanto, su programa de Licenciatura en Música, aprobado en 1982, es un programa académico que depende administrativamente de la Escuela de Música de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades.

5.3.1.1.10. Universidad del Valle (UV).

La Universidad del Valle, considerada la principal institución de educación superior del suroccidente del país y comúnmente conocida como Univalle, es una universidad pública colombiana ubicada al sur occidente del país en el Valle del Cauca (UV, 2021).

Cuenta con 9 sedes regionales y 7 Facultades: Facultad de Ciencias de la Administración; Facultad de Salud; Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades; Facultad de Ciencias Sociales y Económicas; Facultad de Ciencias Naturales y Exactas y Facultad de Artes Integradas.

Por su parte, la Licenciatura en Música, creada en 1971 y adscrita a la Facultad de Artes integradas, es el programa académico más antiguo de la Escuela de Música.

5.3.1.2. Participantes.

Participaron en este estudio:

1 responsable del programa de profesionalización Colombia Creativa ante el Ministerio de Cultura.

8 directores del PPACC en las diferentes instituciones participantes.

14 docentes pertenecientes a las 10 programas profesionales de música implementadores del PPACC

20 egresados del PPACC en los programas de formación Musical y Licenciatura en Música.

La tabla a continuación (tabla 5.2) sintetiza las principales características demográficas de los participantes.

Tabla 5.8

Principales Características Demográficas de los Participantes

Institución de vinculación	Tipo de vinculación con el PPACC				Género	
	Coordinador ante el Ministerio de Cultura	Coordinador o Responsable ante la Universidad	Docente	Egresado	H	M
Ministerio de Cultura	X				X	
ASAB				X X	X X	
CT			X X	X X	X X	X X
INCCA		X	X X	X X	X X X	X X
UA		X	X X	X X	X X	X X
UDEA		X	X	X X	X X X	X
UDENAR					X X	

					X	
UIS	X				X	X
		X			X	X
		X		X	X	
				X	X	
UPN	X				X	
		X			X	X
		X		X	X	
				X	X	
UTP	X				X	
		X			X	
				X	X	
				X	X	
UV	X				X	X
		X			X	
		X			X	X
				X	X	
				X	X	

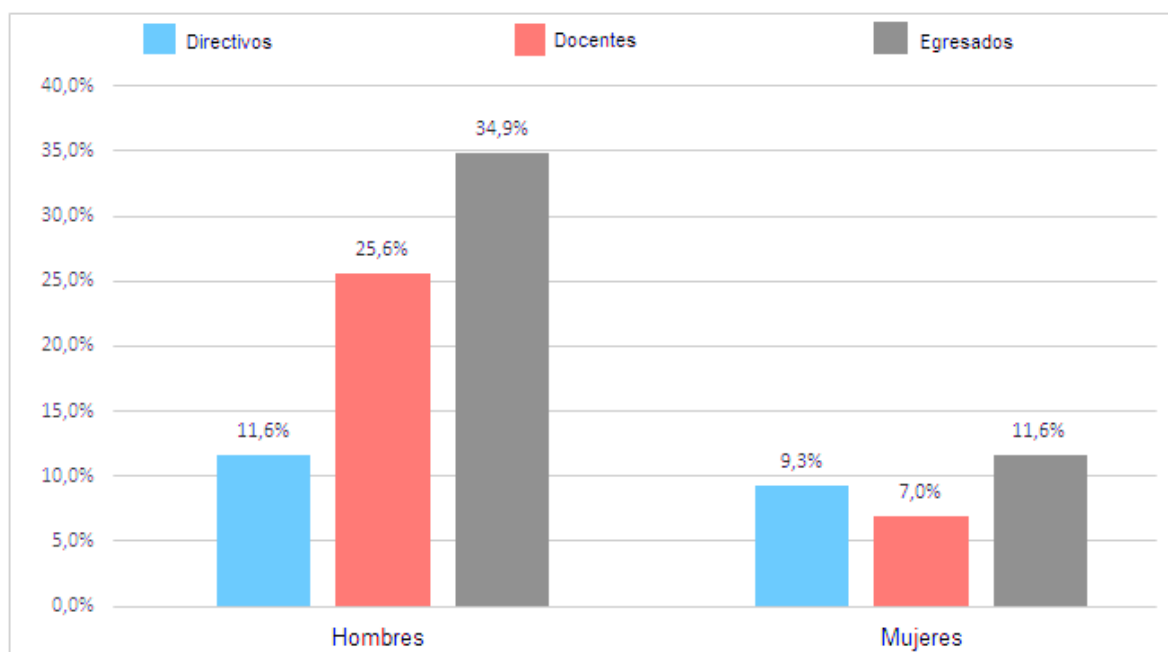
A continuación se muestran las principales características de los participantes por grupo de estudio en relación con diferentes unidades de estudios (género, edad, nivel de formación, años de experiencia, otros).

Por género

Tal como se observa en la Figura 5.2, la amplia mayoría de los participantes de la presente investigación, en cada uno de los 3 grupos de análisis, son hombres (f=30, 69.8%), siendo sensiblemente más evidente en el grupo de egresados.

Figura 5.11

Distribución de Porcentajes por Género de los Participantes



Por edad

Como muestran las tablas 5.3 y 5.4, en el grupo de Directivos cuya edad media es de 50,6, la máxima de 70 y la mínima de 37 años, el rango de edad que predomina es el de mayores de 61 años.

Para el caso de los Docentes, con edad media de 49,2, máxima de 72 y mínima de 32 años, se observa que el rango de edad que sobre sale es el de 41-50 años.

Por último, el grupo de Egresados la mayoría de participantes se encuentra igualmente en el rango de edad de 41 a 50 años, con una edad media de 41,7 una máxima de 52 y una mínima de 27 años.

Tabla 5.9

Edad Mínima, Máxima y Media de los de los Participantes en cada Grupo de Estudio

	Directivos	Docentes	Egresados
Media	50,6	49,2	41,7
Mínimo	37	32	27
Máximo	70	72	52

Tabla 5.10

Frecuencias y Porcentajes por Rangos de Edad de los Participantes en cada Grupo de Estudio

Edad en años	Directivos		Docentes		Egresados	
	f	%	f	%	f	%
20-30	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%
31-40	2	22,2%	4	28,6%	7	35,0%
41-50	2	22,2%	5	35,7%	8	40,0%
51-60	2	22,2%	2	14,3%	3	15,0%
>61	3	33,3%	3	21,4%	0	0,0%

Por años de vinculación a la institución y al PPACC

En cuanto a los años de vinculación con la institución (ver figuras 5.3 y 5.4), los datos de los directivos se encuentran entre los 3 y los 29 años, con un promedio de 16 años en la totalidad del grupo entrevistado y los de los docentes entre los 2 y 38 años con un promedio de 9 años.

Entre tanto, en relación con la vinculación con el PPACC se encuentra que los directivos tienen entre 2,5 y 9 años de experiencia con una media de 5,5 años y los docentes entre 1 y 9 años, con una media de 2 años.

Figura 5.12

Años de Vinculación a la Institución (Directores)

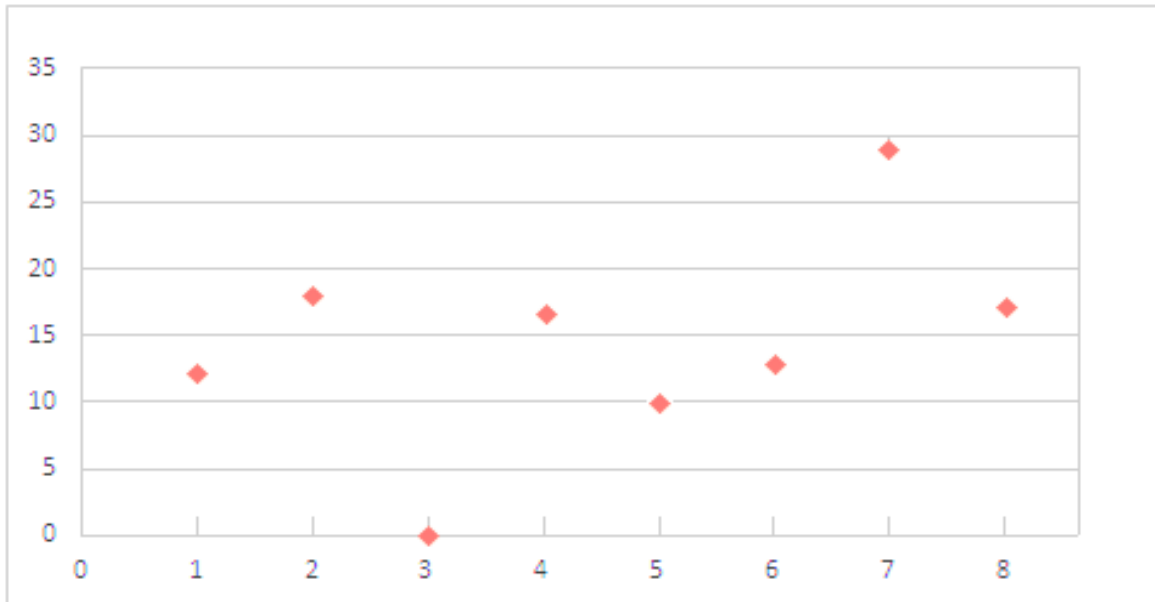


Figura 5.13

Años de Vinculación a la Institución (Docentes)

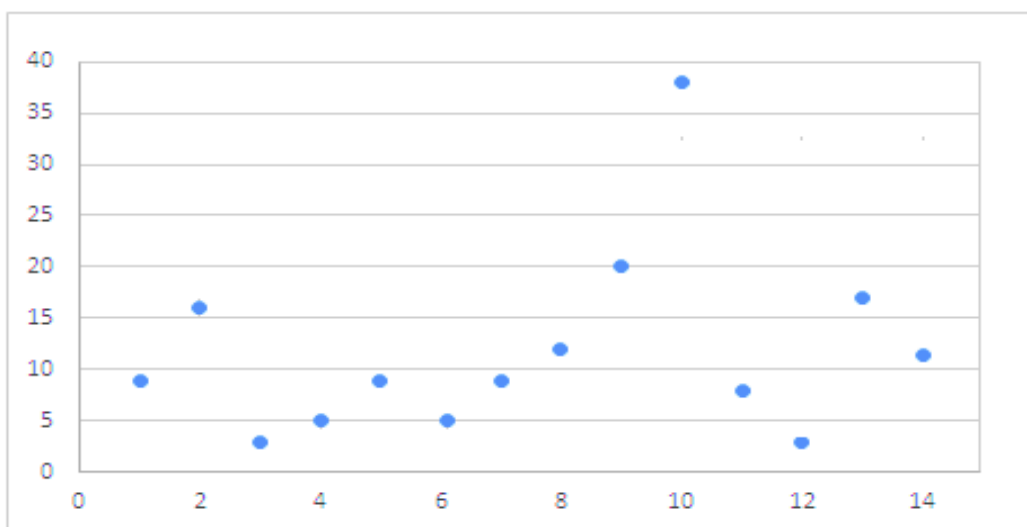


Figura 5.14

Años de Vinculación al PPACC (Directores)

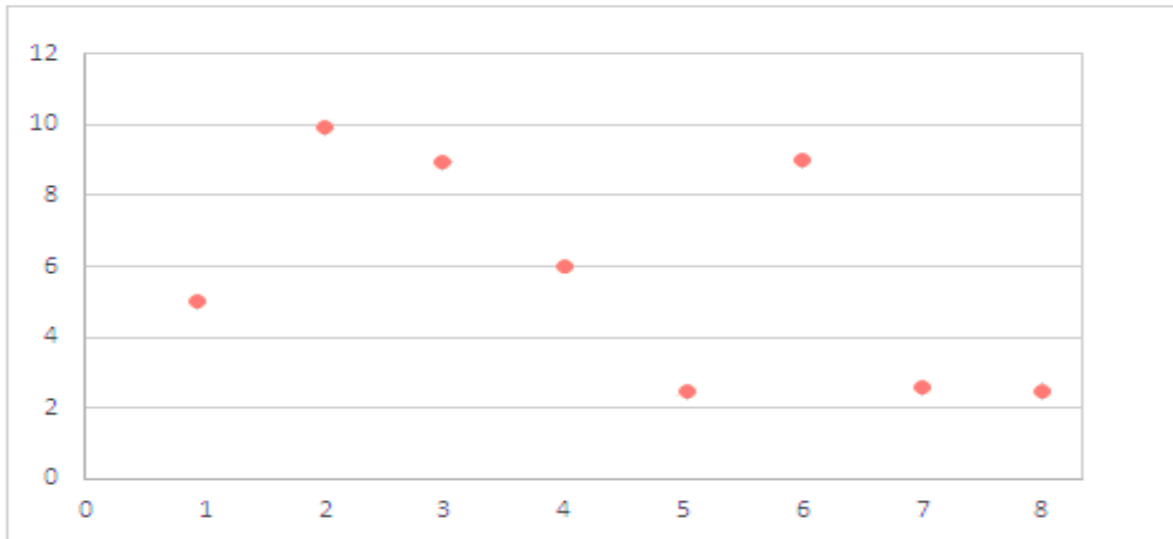
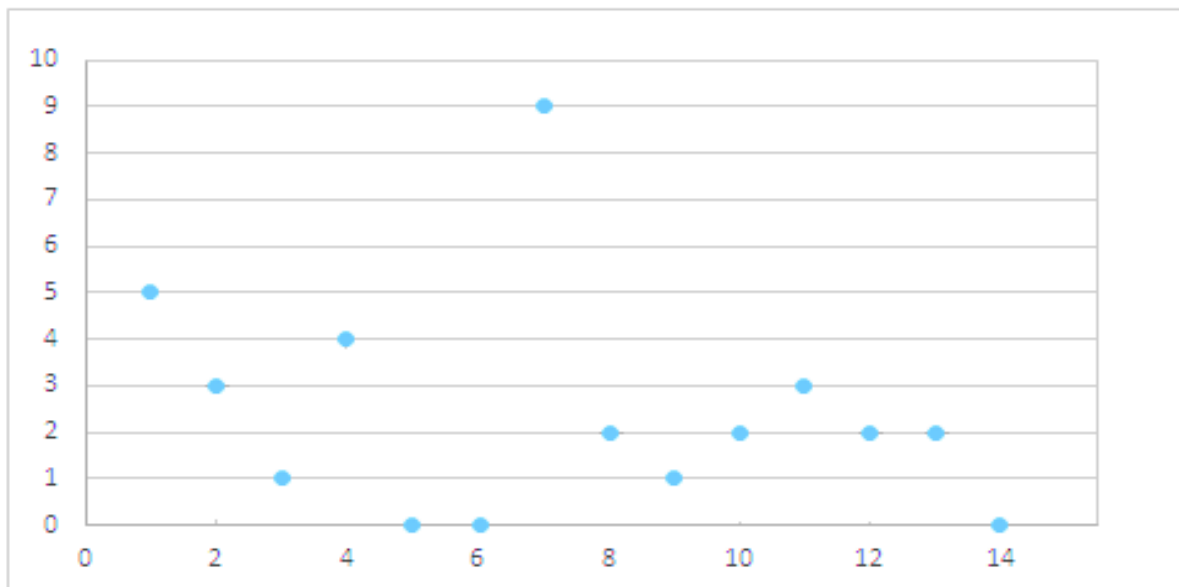


Figura 5.15

Años de Vinculación al PPACC (Docentes)



Por grado académico

Acorde con la Resolución 5443 (2010) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que establece que las IES deben seleccionar docentes que posean alguna titulación en educación o su participación certificada en procesos de investigación educativa, del total de participantes en este estudio, el 65.2% son licenciados en música, el 30.4% son músicos profesionales, el 4.3% son docentes en otras áreas del conocimiento y un 13.0% tiene doble titulación en otras áreas del conocimiento (ingeniería civil, administración pública, sociología).

A su vez, 39,1% cuentan con alguna titulación en el nivel de especialización (mayoritariamente en gestión, administración y/o docencia), 73,9% tienen un nivel de formación de Máster (en artes, en educación, en música, en musicología) y solo un 8,7% cuenta con título de doctorado.

La tabla a continuación (tabla 5.5), muestra una síntesis por tipo de participante de las diferentes titulaciones que poseen directivos y docentes.

Tabla 5.11

Titulaciones y Nivel de Formación Académica de Directivos y Docentes

Participantes	Titulación y Grado Académico			
	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
	X		X	
	X		X	
	X		X	
	X	X	X	
	X		X	
	X	X	X	
	X			X
	X	X	X	
Directivos	X	X	X	
	X	X	X	
	X		X	
Docentes	X		X	

X			X
X	X	X	X
X		X	
X	X		
X		X	
X	X		
X			
X	X	X	
X	X	X	
X			
X			

Por su parte, en cuanto al nivel de formación académica de los egresados se pudo constatar que el 30% de artistas contaban con una titulación de grado al momento de ingresar al PPACC y que su área de estudios no pertenecía ni a la música ni a las artes, lo cual cumple parcialmente la condición de la política pública de brindarle una titulación a quién no había podido acceder al sistema de educación superior.

Que el 20% de los egresados obtuvieron titulación como músico profesional, 10% como Licenciados en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural: música, y al restante 70% se les otorgó el título de Licenciado en Música. Situación que responde al interés planteado por el PPACC de capacitar a nivel pedagógico y didáctico a los artistas, pues son ellos quienes adelantan la mayoría de los procesos de formación musical no formal que se adelantan a lo largo y ancho del territorio nacional.

Por último, se encontró que sólo el 50% de los participantes han seguido formándose después de obtener su título con el PPACC, siendo la Maestría en música la más representativa.

La tabla a continuación (tabla 5.6), muestra las características académicas de los egresados anteriormente descritas.

Tabla 5.12

Formación Académica y Titulaciones de los Egresados

IES	Titulación previa al PPACC	Titulación obtenida con el PPACC	Titulación posterior al PPACC
ASAB		Maestro en Música	Maestría en Músicas Colombianas
	Tecnología en confección y textil	Maestro en Música	
CT		Lic. en Música	
		Lic. en Música	
INCCA		Maestro en Música	
		Maestro en Música	
UA		Lic. en Música	Maestría en Neuropsicología
		Lic. en Música	
UDEA		Lic en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural : Música	Maestría en investigación Musical
		Lic en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural : Música	(Cursa) Maestría en Educación para el Arte
UDENAR	Ingeniería Agroforestal	Lic. en Música	
	Licenciatura Ciencias Sociales	Lic. en Música	
UIS	Licenciatura en Informática	Lic. en Música	Maestría en música
	Tecnología Pecuaria	Lic. en Música	Maestría en Interpretación y Educación Musical
UPN	Bacteriología	Lic. en Música	
		Lic. en Música	Maestría en Música
UTP			(cursa Maestría en Música latinoamericana y del Caribe
		Lic. en Música	Maestría en Música
		Lic. en Música	
UV		Lic. en Música	
		Lic. en Música	Maestría en Música

5.3.2. Instrumento

Para la recolección de datos, en la presente investigación se utilizó un modelo de entrevista semi-estructurada diseñada *ad hoc.*, a partir de una serie de preguntas que buscaron capturar las interpretaciones de los informantes respecto al objeto de estudio (Fernández, 2013; Larenas & Díaz, 2012).

En el ámbito educativo, la entrevista ha sido ampliamente implementada, como un instrumento efectivo, fácil y práctico que favorece el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (Zwiers y Morrisette, 1999), permitiendo recoger gran cantidad de información (como creencias, rituales, hábitos, formas de hacer y pensar) en el lenguaje propio de los entrevistados y a su vez adaptarse a las características y necesidades de cada uno de ellos (Creswell, 2003).

La entrevista, se entiende como “un proceso comunicacional basado en la interactividad de al menos dos interlocutores, en una situación cotidiana en la que, a priori, toda persona cuenta con experiencias previas para participar en ella” (Olaz, 2012, p. 26).

En el marco de la presente investigación, la entrevista aplicada atiende, de manera particular, las siguientes dimensiones de análisis de los programas:

- Características generales del PPACC (definición, antecedentes, beneficiarios).
- Gestión académica y curricular del PPACC (ubicación geográfica, titulación ofrecida, año de iniciación y periodicidad en la admisión, organización administrativa, número de egresados y de estudiantes, mecanismos de oferta y difusión del programa, procesos de flexibilización del currículo administrativa y académicamente, recursos).
- Dificultades-debilidades y fortalezas del PPACC.
- Objetivos del PPACC.
- Procesos de formación (actividades académicas y estrategias metodológicas y didácticas de enseñanza-aprendizaje, experiencia académica, ambiente y tipos de interacción docente-estudiante / estudiante-estudiante, procesos de evaluación de los estudiantes y grado de adaptabilidad y pertinencia con el contexto).

- Apreciación de los agentes involucrados en el proceso respecto a la satisfacción, calidad y oportunidades de mejora del PPACC.

5.3.3. Parámetros de Calidad del Instrumento

La entrevista fue sometida a valoración de contenido por juicio de expertos (Calvo & Díaz, 2004), participando 29 expertos vinculados al área de educación musical y a otras áreas relacionadas con la investigación educativa, psicológica y social. Los expertos juzgaron la entrevista piloto (ver Anexo B) siguiendo las indicaciones contenidas en la carta de presentación del estudio (ver Anexo C), que se les hizo llegar como adjunto, explicándoles cómo debían evaluar el instrumento. Los jueces emitieron sus valoraciones según su grado de acuerdo (muy poco relevante a muy relevante) con la redacción y pertinencia de cada ítem.

La tabla a continuación (tabla 5.7), muestra el perfil académico y profesional de los jueces participantes, grupo conformado por diez y siete doctores, cinco doctorandos y siete académicos con grado de Maestría:

Tabla 5.13

Perfil Académico y Profesional de los Jueces Participantes

Perfil profesional	Campo de conocimiento	Cargo actual	Entidad laboral y País
Mg. en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos (Universidad Central, Colombia)	-Pedagogo Musical. -Comunicador Social (Periodista)	Asesor en Educación Artística del Ministerio de Cultura de Colombia	Ministerio de Cultura. Colombia
Doctorando del programa de antropología social (Universidad Complutense de Madrid, España)	- Pedagogo Musical - Psicólogo - Etnomusicólogo	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	. Universidad Pedagógica Nacional Colombia
Magíster en Música y Composición Musical (Universidad Javeriana, Colombia)	- Maestro en Artes musicales. - Compositor	Docente del departamento de música. Facultad de Artes y Bellas Artes.	Universidad INCCA de Colombia Colombia
Magíster en Educación	- Pedagogo musical	Docente del departamento de Artes. Facultad de Educación.	Universidad Antonio Nariño Colombia
Magíster en Musicoterapia (Universidad Nacional de Colombia)	- Músico profesional - Musicóloga	Docente del conservatorio de música	Conservatorio Universidad Nacional de Colombia Colombia
Doctora en Educación (Universidad de Granada, España)	- Pedagoga Musical	Docente del departamento de música	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC Colombia

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

Doctora en Artes (Universidad de Antioquia, Colombia)	-Pedagoga musical -Ingeniera civil	Docente del departamento de música	Universidad del Valle Colombia
Doctoranda	-Pedagoga musical -Magíster en Educación	Docente del departamento de música. Facultad de Artes y Bellas Artes. Par evaluador de los programas en música CNA Colombia	Universidad Pedagógica Nacional Colombia
Doctora en Psicología (Universidad de Granada, España)	-Psicóloga	Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y secretaria de Facultad de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la UGR (Melilla, España)	Universidad de Granada. España
Doctor en Pedagogía. (Universidad de Granada, España)	-Pedagogo Musical	Profesor catedrático del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Universidad de Granada. España
Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España)	-Educatora musical -Licenciada en Historia y Ciencias de la Música.	Profesor titular del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación.	Universidad de Granada. España
Doctor Internacional en Educación Musical (Universidad de Granada, España)	-Pedagogo musical	Profesor del Departamento de Artes y del Master Profesional en Gestión de la	Universidade Federal do Maranhão

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

		enseñanza de la Educación Básica	Brasil
Doctor por la (Universidad de Roehampton (Reino Unido).	-Director orquestal -Pedagogo musical	Profesor Titular de la Facultad de Bellas Artes.	Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
Doctor en Música con énfasis en investigación en educación musical (Academia Sibelius de la Universidad de las Artes de Helsinki, Finlandia).	-Pedagogo musical	Docente de la escuela de Artes Musicales	Argentina Universidad de Costa Rica Costa Rica
Doctor en Educación Musical y Cultura Estética (Universidad Pública de Navarra, España)	-Pedagogo musical	Decano de la Facultad de Artes y Humanidades	Universidad de Pamplona
Doctora en Educación (Universidad de Granada, España)	- Músico Profesional	Profesor contratado Doctor y Secretario Académico del Departamento de didáctica de la Expresión Musical	Colombia Universidad Complutense de Madrid España
Doctor en Musicología (Universidad de la Sorbona, Paris)	- Musicólogo y compositor	Decano de la Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico
Doctora en Arte y Arquitectura (Universidad Nacional de Colombia)	- Arquitecta	Docente del departamento de Artes Plásticas. Facultad de Bellas Artes	Colombia Universidad del Atlántico, Barranquilla.
Magíster en Musicología (Universidad del Norte)	- Músico profesional - Musicóloga	Docente del departamento de Artes	Universidad de Antioquia Colombia

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

Doctora en etnomusicología, (University of Pittsburgh, USA)	- Maestra en música y etnomusicóloga	Profesora ocasional del departamento de música. Facultad de Artes	Universidad de Antioquia. Colombia
Magíster en Artes Digitales ITM	- Pedagogo musical - Desarrollador Web	Docente en Tecnologías Musicales. Facultad de Artes	Universidad de Antioquia. Colombia
Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela	- Directora coral - Gestora cultural	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico Colombia
Doctorante en Filosofía- Universidad Nacional de Educación a Distancia, España	- Músico profesional	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico Colombia
Doctorante en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Rosario, Argentina	- Pedagogo musical	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico Colombia
Magister en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje - Universidad Antonio Nebrija, España	- Pedagoga musical	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico Colombia
Doctor en Antropología - Universidad de los Andes, Venezuela	- Pedagogo musical	Decano Facultad de Bellas Artes	Universidad del Atlántico Colombia
Doctora en Ciencias de la Educación - Universidad del Atlántico	- Pedagoga musical - Investigadora Asociada y Par	Coordinadora del Programa de Licenciatura en Música	Universidad del Atlántico Colombia

	evaluador de MinCiencias		
Doctor en Ciencias Políticas Universidad de Zulia	- Sociólogo	Docente del departamento de Artes	Universidad de Antioquia Colombia
Magíster en Músicas colombianas	- Músico profesional	Docente del departamento de música. Facultad de Bellas Artes	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia

Tras la revisión hecha por los 29 jueces, se procedió a realizar un análisis estadístico de las valoraciones de los expertos sobre de cada uno de los ítem (ver Anexo D), siguiendo los criterios de Barbero, Vila y Suarez (2006), que establecen distintas decisiones a adoptar para cada ítem en función de los resultados de dicho análisis, dándose la posibilidad de eliminarlo, revisarlo y modificarlo o aceptarlo como se presenta a continuación:

- Que el valor de la media de cada ítem sea igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- El percentil 50 (P50) debe obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estable un coeficiente de ambigüedad, el cual pretende medir dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que si la diferencia del percentil 75 (P75) frente al percentil 25 (P25) es igual a 0 o 1, el ítem se acepta y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se sitúa entre 1 y 2, se revisa y reformula; mientras que si es superior a 2, se entiende que la dispersión es alta entre los juicios de los expertos, por lo que el ítem es rechazado.

El cuestionario de validación se aplicó a los jueces participantes durante los meses de marzo a mayo de 2021. Para ello, se recurrió al envío por correo electrónico.

Tras haber incluido las recomendaciones hechas por el grupo de expertos, se redactaron las entrevistas definitivas teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada para cada categoría planteada. Éstas se pueden consultar en el Anexo A.

5.4. Procedimiento

Inicialmente se identificó a las universidades que conformarían la muestra del estudio, determinando que eran 10 las instituciones académicas que hasta la fecha, primer semestre del 2021, contaban con al menos una cohorte de egresados del PPACC en el área de música.

Debido a las diferentes restricciones de movilidad y presencialidad que el COVID-19 ha supuesto a nivel mundial, la autora de la presente tesis se sirvió de una valiosa red profesional a la que contactó vía e-mail y a través de diferentes redes sociales. De esta forma, se comunicó en primera instancia con los Ministerios de Educación y Cultura así como con diferentes decanos y coordinadores de las instituciones seleccionadas con el fin de solicitar su ayuda para la ubicación de otros participantes que eventualmente pudieran estar interesados en hacer parte de la investigación. Del mismo modo, se contactaron artistas y gestores representativos de diversas partes del país que fueron los encargados de indagar en sus respectivos medios y hacer llegar la invitación, por medio de sus colegas, a diferentes participantes del PPACC a nivel nacional, tanto docentes como estudiantes.

Este proceso de puesta en común del estudio y de búsqueda de participantes se empezó a realizar a la par con el proceso de validación del instrumento que se había enviado a los diferentes expertos, iniciando en febrero y culminando en junio, momento en se decidió finalizar la fase de aplicación por considerar que en primera medida ya se contaba con un número significativo de participantes y por otro lado se había llegado a un punto donde no fue posible la contribución de nuevos informantes.

Aunque como se expuso anteriormente, se contó con la aceptación y valiosa ayuda de diferentes personas dentro del gremio, que permitieron llegar a un amplio

número de artistas y participantes en todo el territorio nacional, a quienes se agradece toda su colaboración, el proceso de contacto con los participantes fue muy complejo debido al impedimento de la autora de desplazarse hasta los territorios para contactar a los participantes de modo personal, situación que como vale la pena recordar, se debió a las medidas de contingencia y restricción tomadas frente al Covid-19.

Debido a ello, ninguna IES en Colombia se encontraba funcionando de manera presencial, incluso a diciembre de 2021 sigue siendo el caso, lo que quiere decir que el canal de comunicación telefónico con las instituciones estaba inhabilitado. Por su parte, la respuesta o atención vía e-mail fue en la totalidad de las instituciones escasa e insuficiente.

Situación que a su vez impidió el acceso a cierta documentación, ya que aunque algunos coordinadores estuvieron muy dispuestos a compartirla no contaban con ella en medios informáticos, sino que, como señalaban, ésta se encontraba exclusivamente en los respectivos archivos de las universidades a los cuales no se podía acceder, una vez más, debido a las medidas de seguridad tomadas frente al COVID-19.

Las entrevistas fueron finalmente aplicadas entre los meses de marzo a junio del año 2021, contando con un total de 43 participantes con quienes se realizaron video conferencias de modo individual a través de las plataformas como Zoom y Google Meet.

La duración de las entrevistas variaba mucho entre sí y se diferenciaban básicamente por la función que cada participante tuvo dentro del PPACC, siendo las más largas las entrevistas realizadas a los coordinadores de programa y las más cortas las de los egresados. Pueden ir de un promedio de una hora (1h), una hora y diez minutos (1h10) hasta las dos horas y media (2h30).

Algunas estrategias fueron utilizadas en el momento de realizar las entrevistas con el objetivo de ampliar la información dada por cada docente participante, como la generación de preguntas de sondeo, preguntas de comprobación, preguntas de ampliación, preguntas de concreción y preguntas de relanzamiento (Olaz, 2012).

Así mismo, las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad utilizando el programa Microsoft Word para Windows.

Para el análisis cualitativo de los textos provenientes de las entrevistas, se utilizaron las siguientes fases (Huber, Fernández, Lorenzo & Herrera, 2001):

- Reducción de datos textuales excesivos.
- Reconstrucción de los significados de los textos resultantes de las entrevistas.
- Inferencias a partir de la comparación de los diferentes significados encontrados en las entrevistas.

Capítulo 6

Resultados

A continuación se muestran los resultados provenientes del análisis de las 43 entrevistas realizadas.

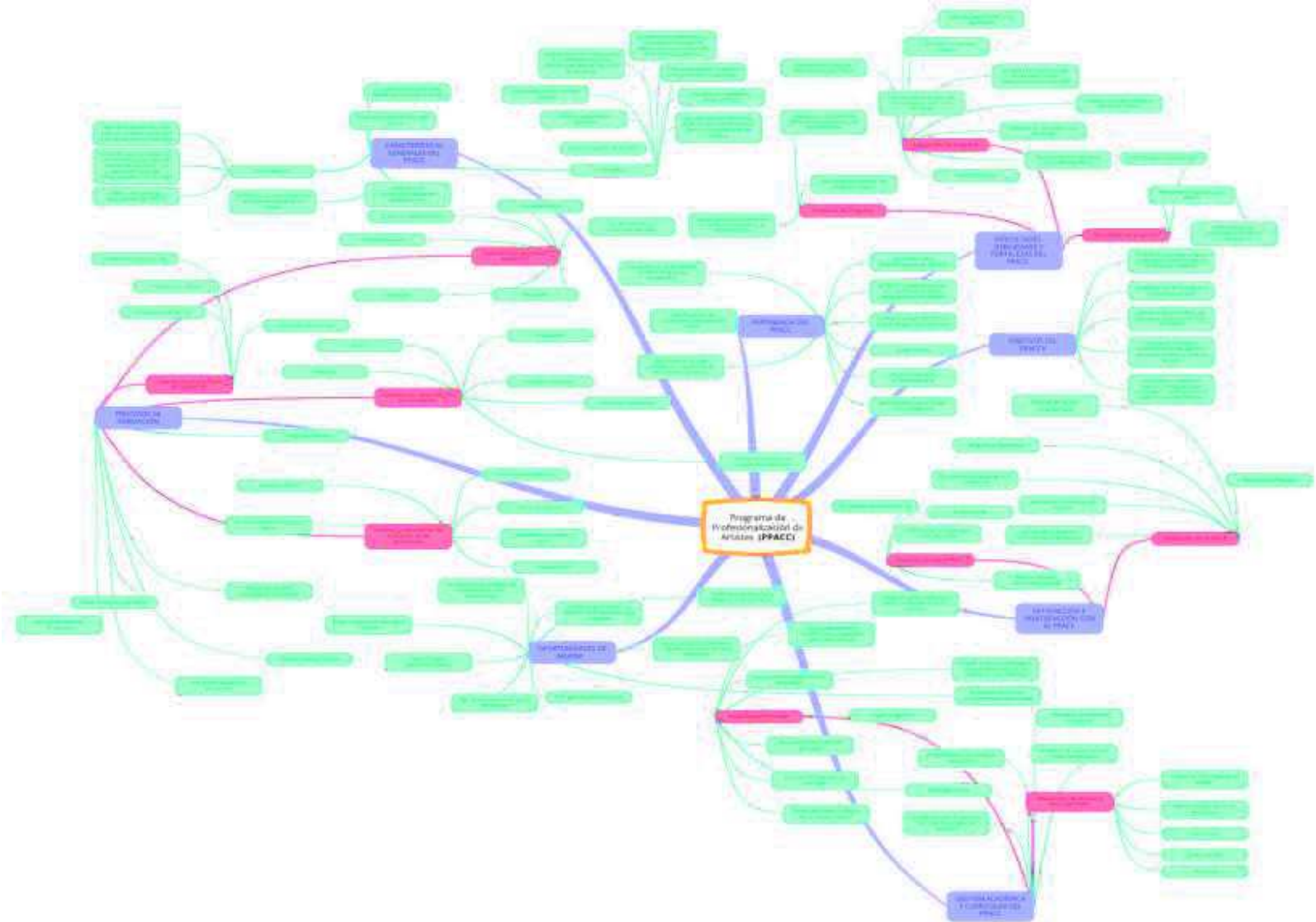
6.1. Análisis de categorías, subcategorías y códigos

Realizado el proceso de transcripción y análisis de las 43 entrevistas realizadas a los diversos agentes que intervinieron en el PPACC en el área de música en las 10 instituciones participantes, se procedió al establecimiento de un sistema de categorías y códigos emergentes a partir del procedimiento de codificación emergente (Burnard, 1991; Cho & Lee, 2014; Hsieh & Shannon, 2005; Mayring, 2000; Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005).

Este proceso de codificación y continua revisión-depuración dio como resultado una estructura conformada por 8 categorías y 152 códigos de análisis (ver figura 6.1). Las categorías, subcategorías y códigos se muestran en distinto tamaño, con el fin de que puedan ser convenientemente identificados. Además, los distintos colores de la figura se refieren a los grupos de categorías, subcategorías y códigos. De este modo, el color morado corresponde a las categorías, el rojo a las subcategorías y el verde a los códigos.

Figura 6.16

Mapa Conceptual de Categorías y Códigos

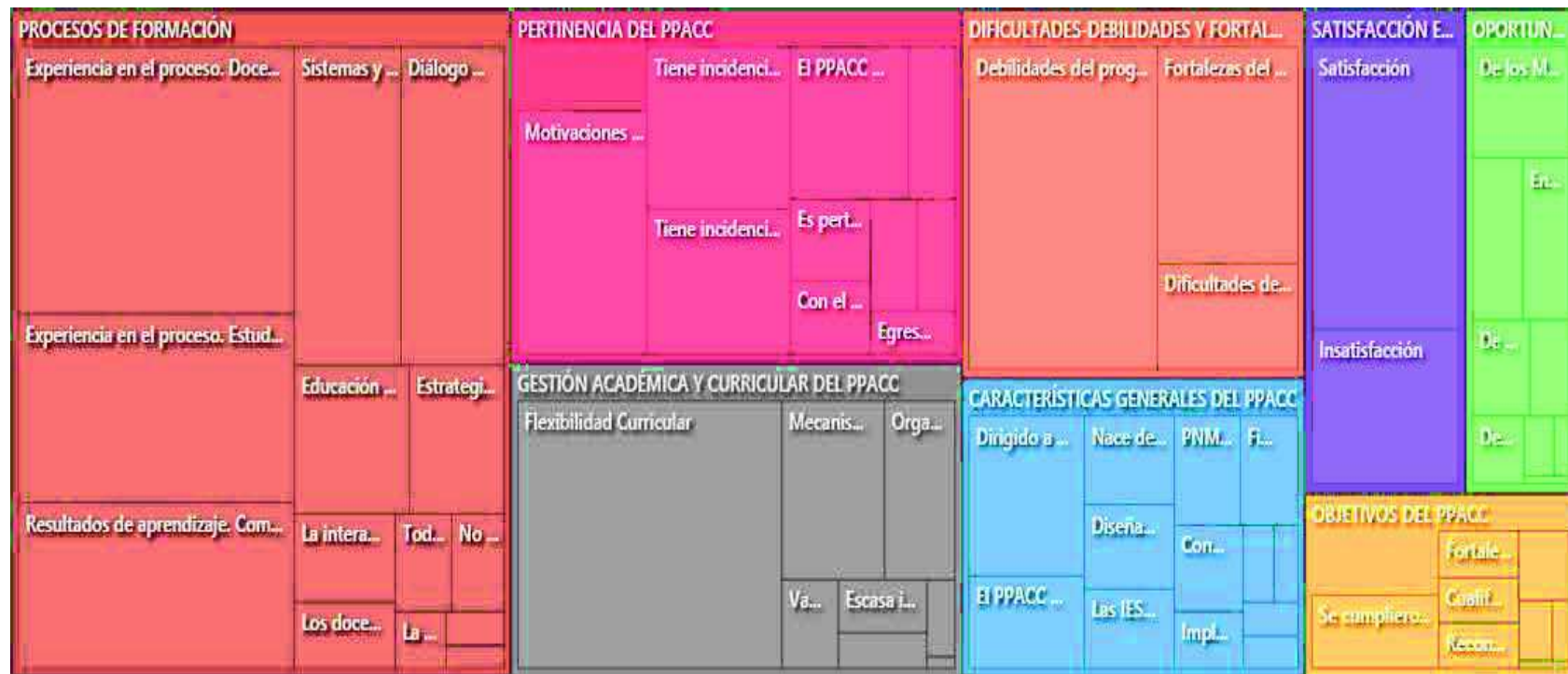


En la figura 6.1, se observa cómo algunas categorías contienen mayor número de códigos, como es el caso de las categorías Procesos de Formación y Gestión Académica y Curricular. Por otro lado, las categorías Objetivos del PPACC y Oportunidades de Mejora contienen el menor número de códigos.

Seguidamente, la figura 6.2 muestra las categorías comparadas según el número de referencias textuales codificadas y la densidad de codificación. Para cada una de las categorías el análisis realizado indica de forma simbólica la mayor o menor carga de codificación en función del tamaño y número de rectángulos y cuadrados (ver figura 6.2).

Figura 6.2

Categorías Comparadas por Cantidad y Densidad de Codificación de referencias de codificación



Se observa en la figura 6.2 cómo sobresale la categoría Procesos de Formación (PROFOR), seguida en densidad por las categorías Pertinencia del PACC (PERTP) y Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR).

A continuación, se muestra la codificación con que cuenta cada una de las categorías y subcategorías analizadas en función del número y frecuencia de referencias textuales codificadas. La estructura de análisis está conformada por 8 categorías, 12 subcategorías y 152 códigos. En las tablas 6.1 a 6.17 se pueden observar las frecuencias y los porcentajes de cada código asociado a las categorías y subcategorías correspondientes.

Tabla 6.14

Frecuencia de Codificación para la Categoría Características Generales del PPACC (CARGP)

SUBCATEGORÍA	Categoría Características Generales del PPACC CARGP	<i>f</i>	%
		622	8.7
CÓDIGO		<i>f</i>	%
DIR		137	22,0
LIDMC		54	8,7
FPMC		44	7,1
NGEX		19	3,1
ORSA		77	12,4
UP		28	4,5
ANT		120	19,3
DSSA		66	10,6
ATR		13	2,1
PNMC		51	8,2
PPP		13	2,1

Tabla 6.2

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Dificultades del PPACC (DIFPR)

SUBCATEGORÍA	Dificultades del PPACC		<i>f</i>	%
	DIFPR		101	1.4
CÓDIGO		<i>f</i>		%
DDES		19		3,1
DINS		46		7,4
TRP		36		5,8

Tabla 6.3

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Debilidades del PPACC (DEBP)

SUBCATEGORÍA	Debilidades del PPACC		<i>f</i>	%
	DEBP		360	5.0
CÓDIGO		<i>f</i>		%
ADM		13		2,09
NCR		45		7,23
CAHE		58		9,32
DDB		24		3,86
DPAD		22		3,54
AIP		19		3,05
EENE		55		8,84
FAIM		19		3,05
FND		10		1,61
FSEG		33		5,31
PSYF		62		9,97

Tabla 6.4

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Fortalezas del PPACC (FORP)

SUBCATEGORÍA	Fortalezas del PPACC		<i>f</i>	%
	FORP		91	1.4
CÓDIGO			<i>f</i>	%
CRF			21	3,4
SETR			23	3,7
MDPR			47	7,6

Tabla 6.5

Frecuencia de Codificación para la Categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR)

CATEGORÍA	Gestión Académica y Curricular del PPACC				<i>f</i>	%
	GEACUR				900	13,2
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%	
ATRE	21	2,3	TRAG	15	1,7	
MRPR	15	1,7	PMOD	56	6,2	
PICE	32	3,6	PREC	142	15,8	
PFLEX	585	65,0	MDOP	127	14,1	
FLEXA	189	21,0	PNMC	24	2,7	
CUO	24	2,7	CORE	27	3,0	
ING	9	1,0	PWEB	3	0,3	
ICF	18	2,0	REDS	16	1,8	
NOIP	47	5,2	RI	9	1,0	
SOIP	20	2,2	VAV	48	5,3	

PMPR	32	3,6	OAR	86	9,6
BNAC	33	3,7	VFE	34	3,8

Tabla 6.6

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Procesos de Flexibilización (PFLEX)

Procesos de Flexibilización		<i>f</i>	%
SUBCATEGORÍA	PFLEX	585	8.2
CÓDIGO		<i>f</i>	%
FLEXA		189	21,0
CUO		24	2,7
ING		9	1,0
ICF		18	2,0
NOIP		47	5,2
SOIP		20	2,2
PMPR		32	3,6
BNAC		33	3,7
TRAG		15	1,7
PMOD		56	6,2
PREC		142	15,8

Tabla 6.7

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC (MDOF)

Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC		<i>f</i>	%
SUBCATEGORÍA	MDOF	127	1.8

CÓDIGO	f	%
PNMC	24	2,7
CORE	27	3,0
PWEB	3	0,3
REDS	16	1,8
RI	9	1,0
VAV	48	5,3

Tabla 6.8

Frecuencia de Codificación para la Categoría Objetivos del PPACC (OBJP)

CATEGORÍA	Objetivos del PPACC	f	%
	OBJP	107	1.5
CÓDIGO	f	%	
MCLA	16	2,6	
CPAP	29	4,7	
DOEA	4	0,6	
FESA	30	4,8	
RESL	28	4,5	

Tabla 6.9

Frecuencia de Codificación para la Categoría Oportunidades de Mejora (OPM)

CATEGORÍA	Oportunidades de Mejora	f	%
	OPM	309	4.5
CÓDIGO	f	%	
CPSN	7	1,1	

OMFL	40	6,4
MADC	26	4,2
MAM	79	12,7
DSIM	59	9,5
GAD	55	8,8
NAMP	13	2,1
PASP	28	4,5
OFDV	2	0,3

Tabla 6.10

Frecuencia de Codificación para la Categoría Pertinencia del PPACC (PERTP)

CATEGORÍA	Pertinencia del PPACC		<i>f</i>	%
	PERTP		707	9.9
CÓDIGO		<i>f</i>		%
BIPA		40		0,6
MSAB		64		0,9
BPC		147		2,2
SAPD		39		0,6
EPER		64		0,9
VPRA		158		2,3
CLA		142		2,1
VFA		53		0,8

Tabla 6.11

Frecuencia de Codificación para la Categoría Procesos de Formación (PROFOR)

CATEGORÍA	Procesos de Formación		CÓDIGO	<i>f</i>	%
	PROFOR			1946	28,6%
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
TREX	11	1,8	ACAES	76	12,2
DIASA	206	33,1	PDES	27	4,3
EMUIN	89	14,3	LABO	35	5,6
CPRG	88	14,1	PERS	24	3,9
EXPD	665	28,6	ESTA	23	3,7
DEBD	11	1,8	FORE	143	23,0
DIFP	289	46,5	ITDE	57	9,2
DTMP	18	2,9	ITEE	18	2,9
PREA	165	26,5	COAD	276	44,4
BNAE	19	3,1	GEST	27	4,3
CHOE	14	2,3	INVE	49	7,9
DHTG	44	7,1	MUSI	38	6,1
ENCE	42	6,8	PEDI	55	8,8
EBAR	22	3,5	PERC	72	11,6
NAES	24	3,9	PEAP	35	5,6
EXCD	103	16,6	SMEV	208	33,4
FCDO	23	3,7	EVCO	40	6,4
FORD	38	6,1	EVCU	8	1,3
LIBC	18	2,9	EVFI	16	2,6
EXPE	328	52,7	FLEV	27	4,3
DPRE	162	26,0			

Tabla 6.115

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD)

SUBCATEGORÍA	Experiencia en el Proceso. Docentes		CÓDIGO	<i>f</i>	%
	EXPD				
				665	9,3
CÓDIGO	<i>f</i>	%	CÓDIGO	<i>f</i>	%
EXPD	665	9,8	ENCE	42	6,8
DEBD	11	1,8	EBAR	22	3,5
DIFP	289	46,5	NAES	24	3,9
DTMP	18	2,9	EXCD	103	16,6
PREA	165	26,5	FCDO	23	3,7
BNAE	19	3,1	FORD	38	6,1
CHOE	14	2,3	LIBC	18	2,9
DHTG	44	7,1			

Tabla 6.116

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Experiencia en el proceso. Estudiantes (EXPE)

SUBCATEGORÍA	Experiencia en el Proceso. Estudiantes		<i>f</i>	%
	EXPE			
			328	4.7
CÓDIGO	<i>f</i>			%
DPRE	162			26,0
ACAES	76			12,2
PDES	27			4,3
LABO	35			5,6

PERS	24	3,9
ESTA	23	3,7
FORE	143	23,0

Tabla 6.14

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Competencias Adquiridas por los Estudiantes (COAD)

SUBCATEGORÍA	Competencias Adquiridas por los Estudiantes		f	%
	COAD		276	3.9
CÓDIGO			f	%
GEST			27	4,3
INVE			49	7,9
MUSI			38	6,1
PEDI			55	8,8
PERC			72	11,6
PEAP			35	5,6

Tabla 6.15

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV)

SUBCATEGORÍA	Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes		f	%
	SMEV		208	2.9
CÓDIGO			f	%
EVCO			40	6,4
EVCU			8	1,3

EVFI	16	2,6
FLEV	27	4,3
SGPR	89	14,3
NSPR	28	4,5

Tabla 6.16

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Insatisfacción con el PPACC (INS)

SUBCATEGORÍA	Insatisfacción con el PPACC		f	%
	INS		150	2.1
CÓDIGO		f		%
BRED		27		18,0
DGAD		2		1,3
DPSA		30		20,0
DISC		4		2,7
DISN		3		2,0
NEGR		16		10,7
VIAR		33		22,0
RINS		22		14,7
PDES		13		8,7

Tabla 6.17

Frecuencia de Codificación para la Subcategoría Satisfacción con el PPACC (SAT)

SUBCATEGORÍA	Satisfacción con el PPACC		f	%
	SAT		1404	19.6

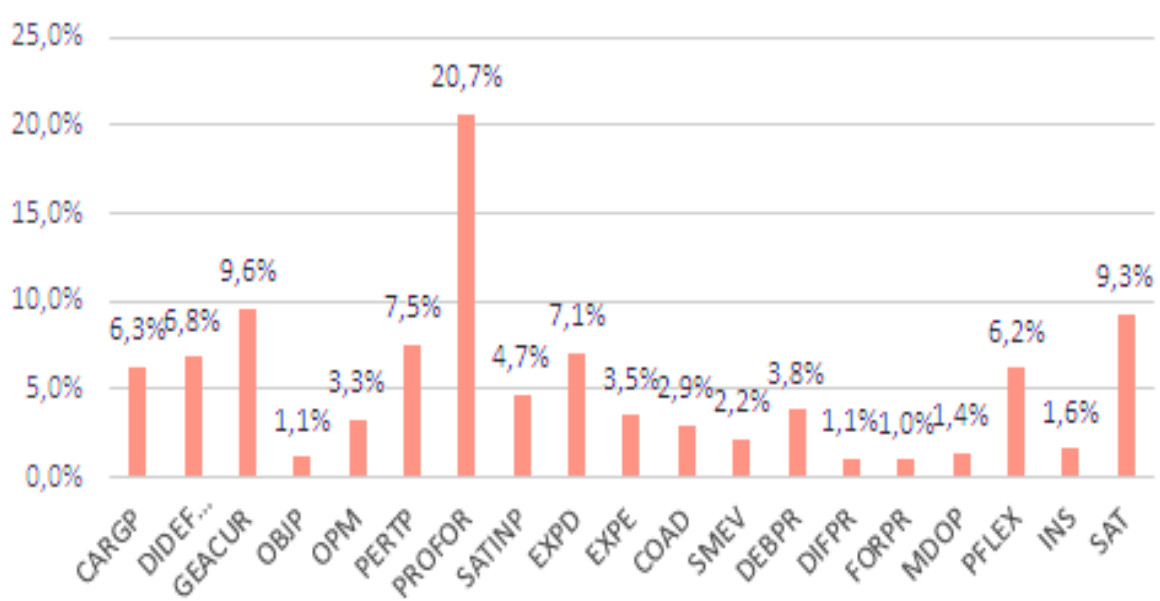
		CÓDIGO			
CÓDIGO	f	%		f	%
RECO	60	3,8	DIASA	206	13,1
SEQD	36	2,3	EMUIN	89	5,6
SCP	83	5,3	BIPA	40	2,5
SREC	54	3,4	MSAB	64	4,1
SPRD	55	3,5	BPC	147	9,3
EXCD	103	6,5	SAPD	39	2,5
FORD	38	2,4	EPER	64	4,1
ITDE	57	3,6	VPRA	158	10,0
ITEE	18	1,1	CLA	142	9,0
PERC	72	4,6	VFA	53	3,4

A partir del análisis de las tablas 6.1 a 6.17, se observa que la categoría que tiene mayor número de referencias textuales es Procesos de Formación (PROFOR, f= 1946, 20.7%). Seguidamente, se encuentra la categoría Pertinencia (PERTP, f=707, 9.9%). De igual manera, la categoría con menor frecuencia de referencias textuales es Objetivos del PPACC (OBJP, f= 107, 1.5%).

Por otro lado, las subcategorías con mayor frecuencia de referencias textuales codificadas son Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD, f=665, 9.3%) y Flexibilización Curricular (FLEXC, f= 585, 8.2%). Con el fin de establecer la relación gráfica entre categorías y subcategorías, se llevó a cabo un análisis de frecuencia de referencias textuales de codificación, que se muestra en la figura a continuación (figura 6.3).

Figura 6.17

Frecuencia de Referencias Textuales por Categorías y Subcategorías



Como se constata en la figura 6.3, las categorías y subcategorías que sobresalen son Procesos de Formación (PROFOR, $f=1946$, 20.7%), Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR, $f=900$, 9.6%) y Satisfacción (SAT, $f=871$, 9.3%).

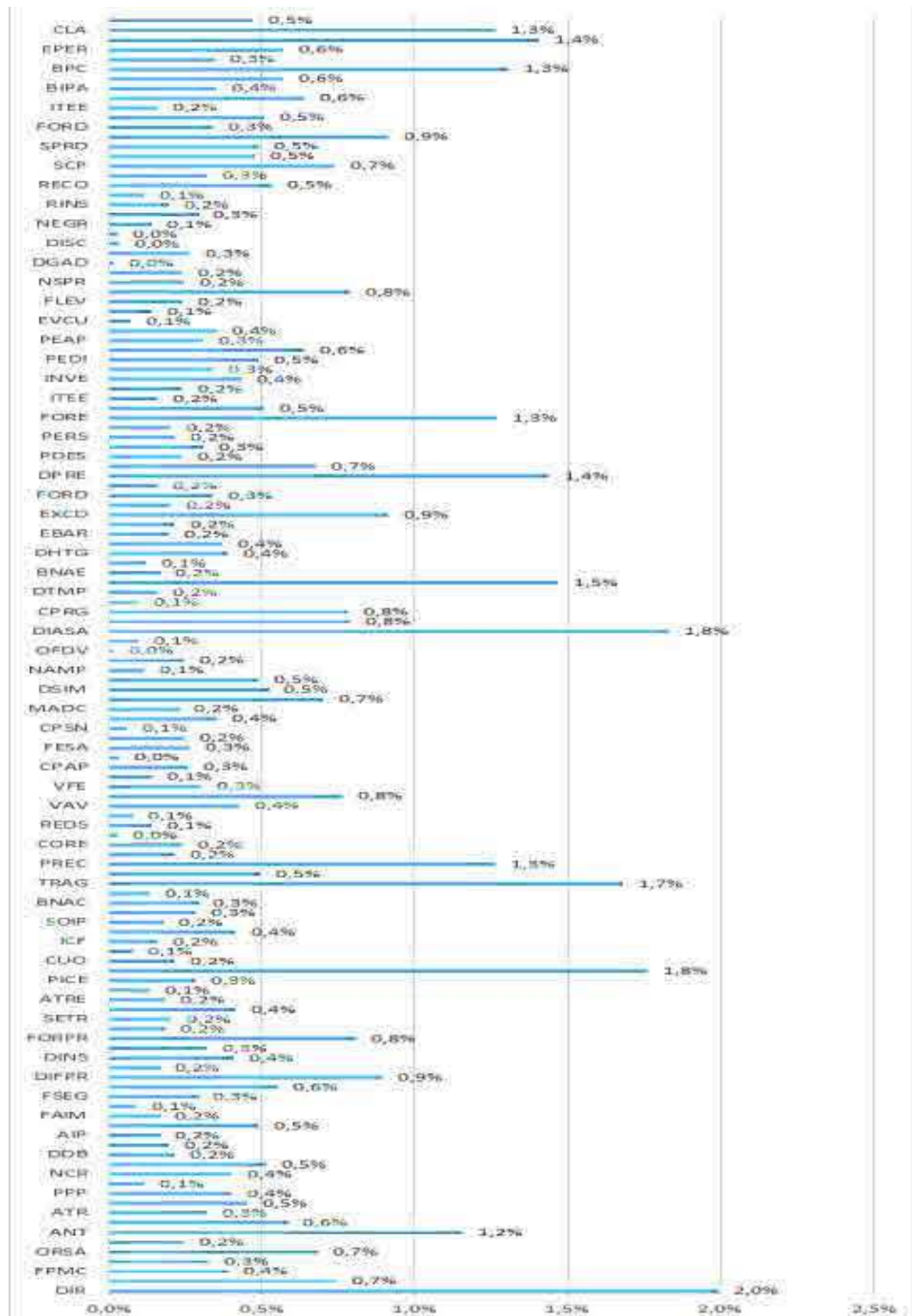
Por otro lado, las categorías y subcategorías que muestran menor frecuencia en referencias textuales codificadas son: Objetivos del PPACC (OBJP, $f=107$, 1.1%) y Dificultades en el Proceso (DIFPR, $f=101$, 1.0%).

Con el fin de identificar la recurrencia de códigos expuestos en el texto analizado, la figura 6.4 muestra la frecuencia de referencias textuales codificadas en cada código.

Figura 6.19

Frecuencia de Códigos de Análisis

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



La figura 6.4 indica que los códigos con mayor frecuencia de referencias textuales son (ver figura 6.4):

- Dirigido a Artistas Sobresalientes en su hacer (DIR, f=224, 2.0%)
- Diálogo de Saberes (FLEXC, f=206, 1.8%)
- Flexibilización Académica (EXPD, f=189, 1.8%)
- Trabajo de Grado Enfocado al Hacer y Experiencia de los Artistas (TRAG, f=14, 1.7%)

Por el contrario, los códigos con menor frecuencia de referencias textuales son (ver figura 6.4):

- Disminución del Nivel Académico (DISN, f=3, 0.0%)
- Discontinuidad del PPACC (DISC, f=4, 0.0%)
- Páginas Web de la Institución (PWEB, f= 4, 0,0%)
- Inglés Obligatorio (ING, f=9, 0.1%)
- Negocio Rentable (NEGR, f=16, 0.2%)

Con el objetivo de identificar la densidad de referencias textuales que contienen las principales subcategorías - Flexibilización Curricular (FLEXC), Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD) Debilidades del Programa (DEBPR) y Experiencia en el Proceso. Estudiantes (EXPE)-, se realizó un análisis de comparación intrasubcategoría en función de la densidad de codificación. Lo anterior se muestra en las figuras a continuación figuras (ver figuras 6.5 a 6.8).

Figura 6.5

Comparación de Cantidad y Densidad de Referencias Textuales de Codificación en la Subcategoría Flexibilización Curricular (FLEXC)

Flexibilidad Curricular		
Flexibilización académica...	Presencialidad concentrada...	Proceso de flexibilización e implementación del programa...
		Las prioridades de selección fueron modalidades y subgrupos...

Figura 6.6

Comparación de Cantidad y Densidad de Referencias Textuales de Codificación en la Subcategoría Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD)

Experiencia en el proceso. Docentes			
Dificultades en el proceso	Excedencia y calidad del equipo docente	Dictaban clase...	Falta de co...
	Fortalezas	Los docentes con...	Debilid...

Figura 6.7

Comparación de Cantidad y Densidad de Referencias Textuales de Codificación en la Subcategoría Debilidades del Programa (DEBPR)

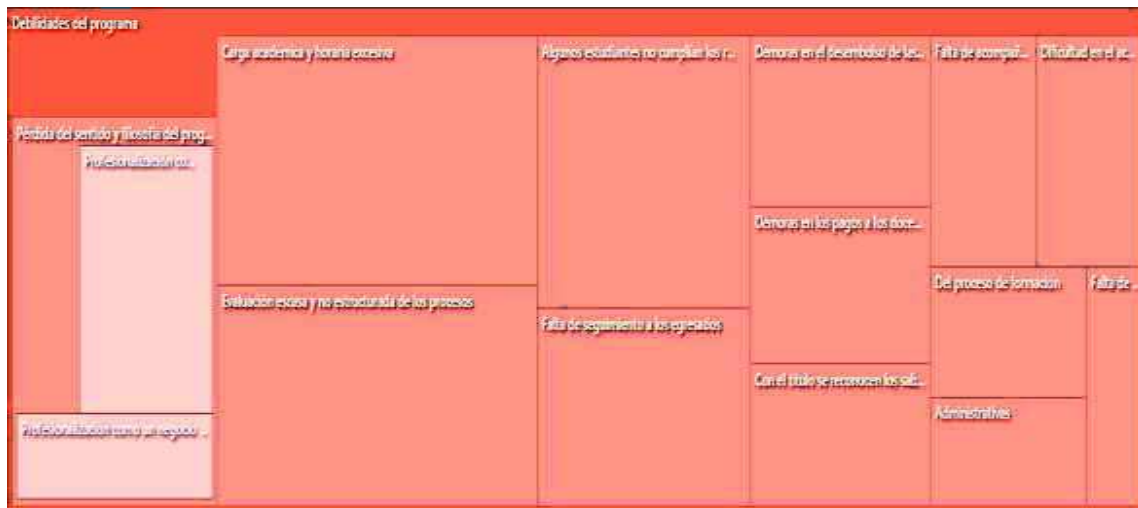
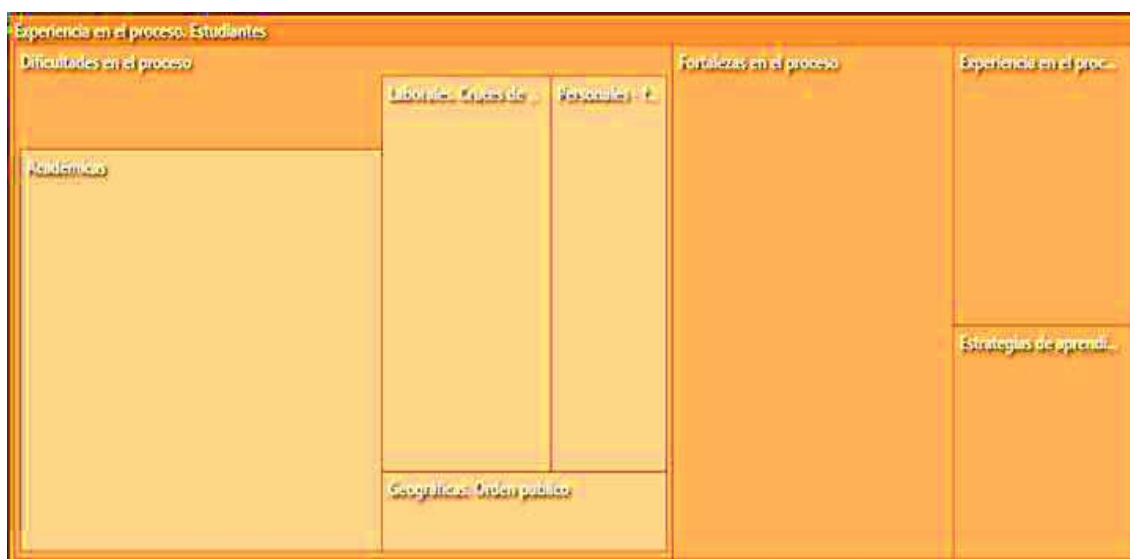


Figura 6.8

Comparación de Cantidad y Densidad de Referencias Textuales de Codificación en la Subcategoría Experiencia en el Proceso. Estudiantes (EXPE)



Como muestran las figuras 6.5 a 6.8, los códigos que sobresalen en las principales subcategorías son los siguientes:

- Flexibilización Académica (FLEXA)
- Dificultades en el Proceso (EXPE)
- Carga Académica y Horaria Excesiva (CAHE)
- Académicas (ACAES)

6.2. Análisis de palabras clave

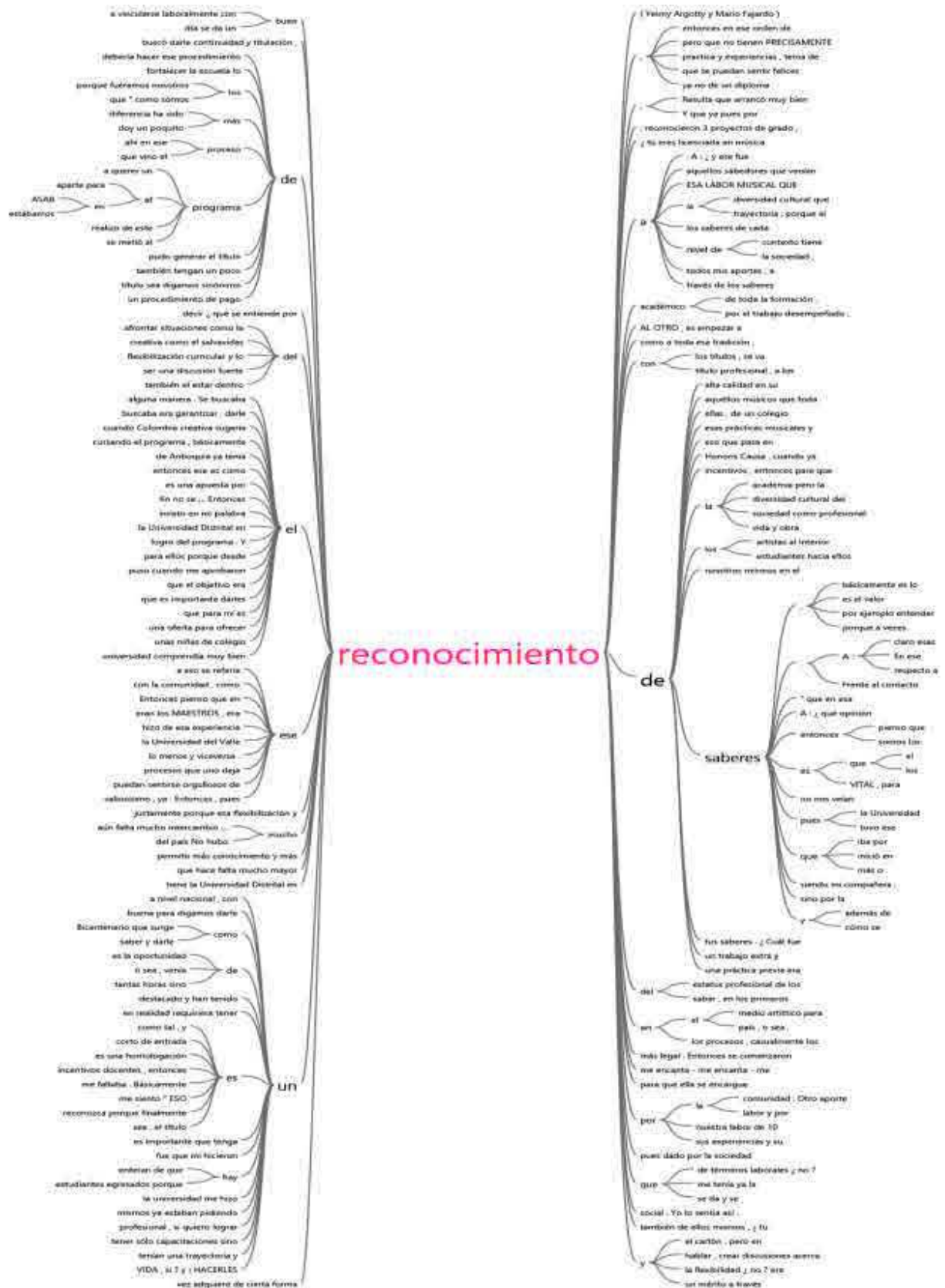
Con el objetivo de identificar los conceptos nucleares representativos del propósito de este trabajo, se realizó un análisis conducente a la extracción de un listado interrelacionado de palabras. Este tipo de análisis es llevado a cabo por el programa NVIVO11 mediante un algoritmo de frecuencia de aparición de palabras.

La figura 6.9 muestra un árbol de palabras del término clave Reconocimiento. En éste se ilustran los diferentes contextos textuales con referencia a esta palabra.

Figura 6.9

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Reconocimiento

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



La figura 6.9 señala los diferentes contextos textuales en los cuales se ubica la mencionada palabra Reconocimiento, donde se evidencia su estrecha y principal relación con los objetivos, la filosofía y la pertinencia del PPACC. Estas apreciaciones se pueden observar en los siguientes extractos textuales.

- *“Valiosísimo ese reconocimiento a los saberes de cada uno”*
- *“Que los artistas puedan sentirse orgullosos de ese reconocimiento, que se puedan sentir felices”*
- *“de alguna manera se buscaba el reconocimiento del estatus profesional de los artistas”*
- *“músicos que como yo han tocado toda la vida y como que es importante darles el reconocimiento y el cartón”*
- *“el objetivo era el reconocimiento de la vida y obra”*
- *“lo que le otorga al país es justamente el reconocimiento de las prácticas y experiencias del otro, es un tema de paz”*
- *“creo que la comunidad también siente que eso es importante que se reconozca porque finalmente es un reconocimiento de eso que pasa en la comunidad”*
- *“buscaba era garantizar y darle el reconocimiento a aquellos que venían trabajando desde sus comunidades”*
- *“Es la oportunidad de un reconocimiento social”*
- *“buscó darles continuidad y titulación, reconocimiento con título profesional”*
- *“es una apuesta por el reconocimiento a la diversidad cultural”*

La figura 6.10 muestra el contexto textual de la palabra clave Saberes, donde se pueden notar temas recurrentes como el de aprendizajes, el saber artístico-musical, el saber tradicional y el reconocimiento y diálogo de saberes.

Los siguientes son ejemplos de la relación textual sugerida por el análisis:

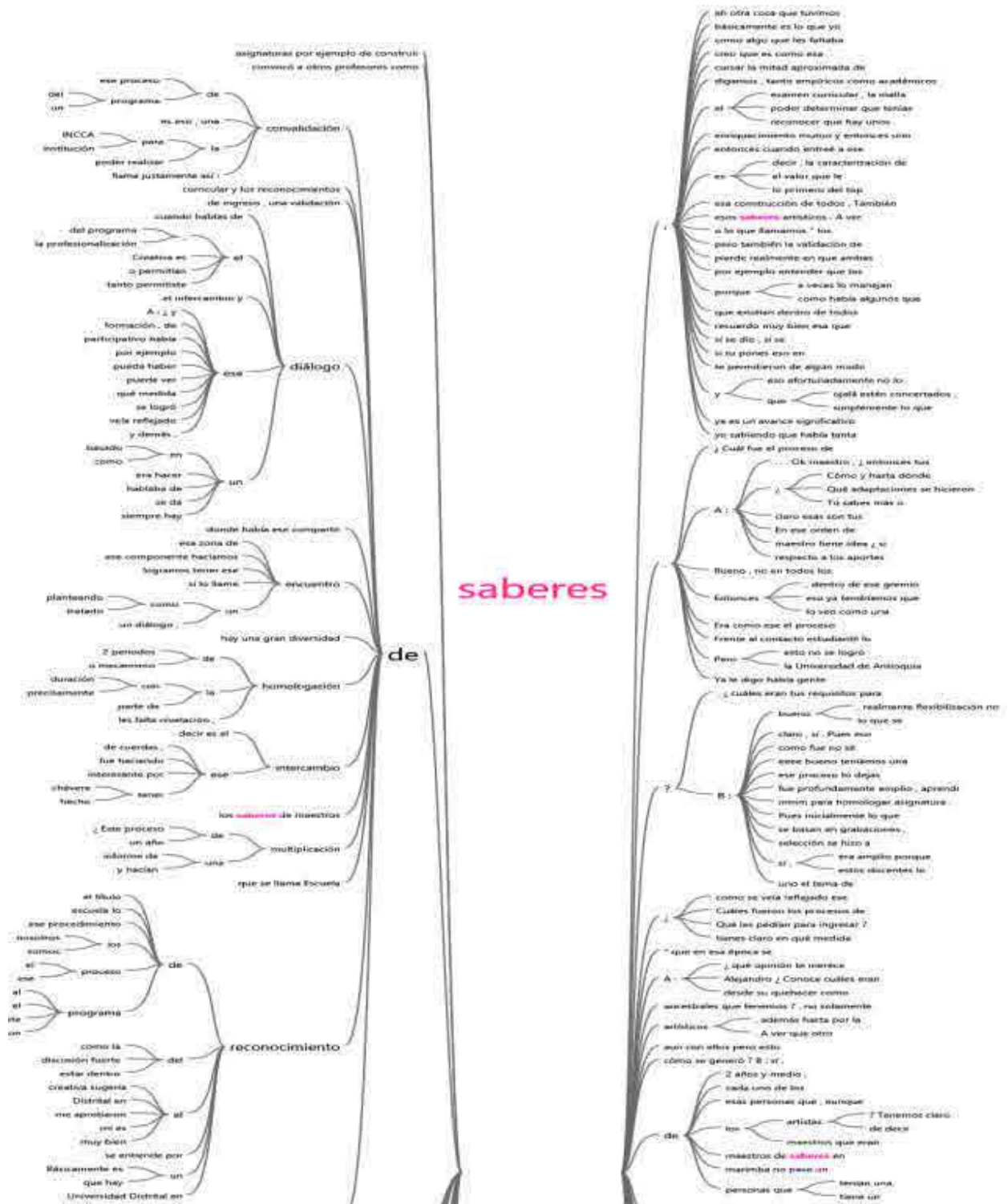
- *“es complementar los saberes y la formación del artista”*

- *“chévere tener ese intercambio de saberes”*
- *“lograr la profesionalización de los saberes del arte de la música”*
- *“lo del reconocimiento de mi saber es VITAL para mí”*
- *“era cómo incorporar estos saberes tradicionales y los saberes propios de la academia”*
- *“esos saberes de personas que tiene un oficio pero que nunca pasaron por la academia, por decirlo de alguna manera”*
- *“las experiencias formativas y todo esos saberes se van acumulando pero también vinculando”*
- *“un diálogo, un encuentro de saberes, un enriquecimiento mutuo”*

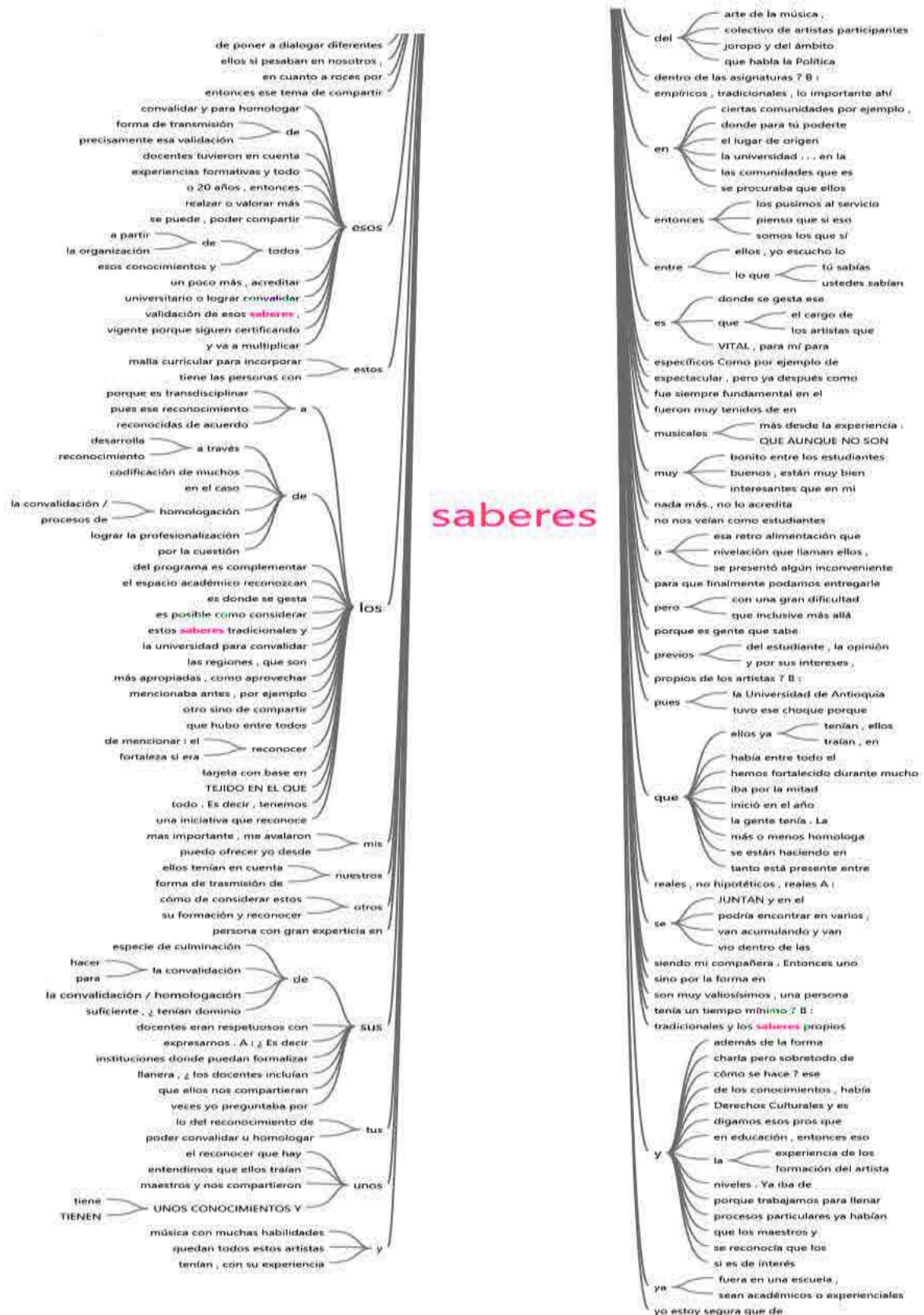
Figura 6.10

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Saberes

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



De igual modo, se llevó a cabo un análisis textual para determinar el árbol de palabras correspondiente al término Artistas, el cual se muestra en la Figura 6.11, donde se destacan temas como la función social del artista en el país, sus escenarios y campos de acción y sus condiciones laborales. Los siguientes son ejemplos de la relación textual sugerida por el análisis.

- *“artistas que son digámoslo así elementos importantes tanto de la educación como de cultura en el país”*
- *“un pretexto con el que se legitima a nivel nacional que sí hay que darle el puesto que se merece a nuestros artistas”*
- *“esto es una GRAN OPORTUNIDAD, ES UNA OPORTUNIDAD MARAVILLOSA de reivindicación con los artistas y la cultura nacional para poder evidenciar que todos esos postulados que hay en esas cabezas, en esos docentes, pueden y deben validarse”*
- *“Músicos o Artistas en ejercicio”*
- *“era increíble la calidad de artistas que ingresaba”*
- *“el PPACC aportó a los artistas herramientas necesarias para su hacer”*
- *“teníamos artistas muy reconocidos a nivel nacional e internacional”*
- *“Como me comentaban ellos mismos, la mayoría eran artistas que tocaban en los más grandes escenarios del país”*
- *“muchos de estos artistas los contrataban como expertos por todo su bagaje y conocimiento”*
- *“artistas bastante recorridos a nivel nacional*
- *“era difícil porque había muchos artistas que estaban en pueblos muy apartados, que vivían en zona roja”*

Figura 6.11

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Artista

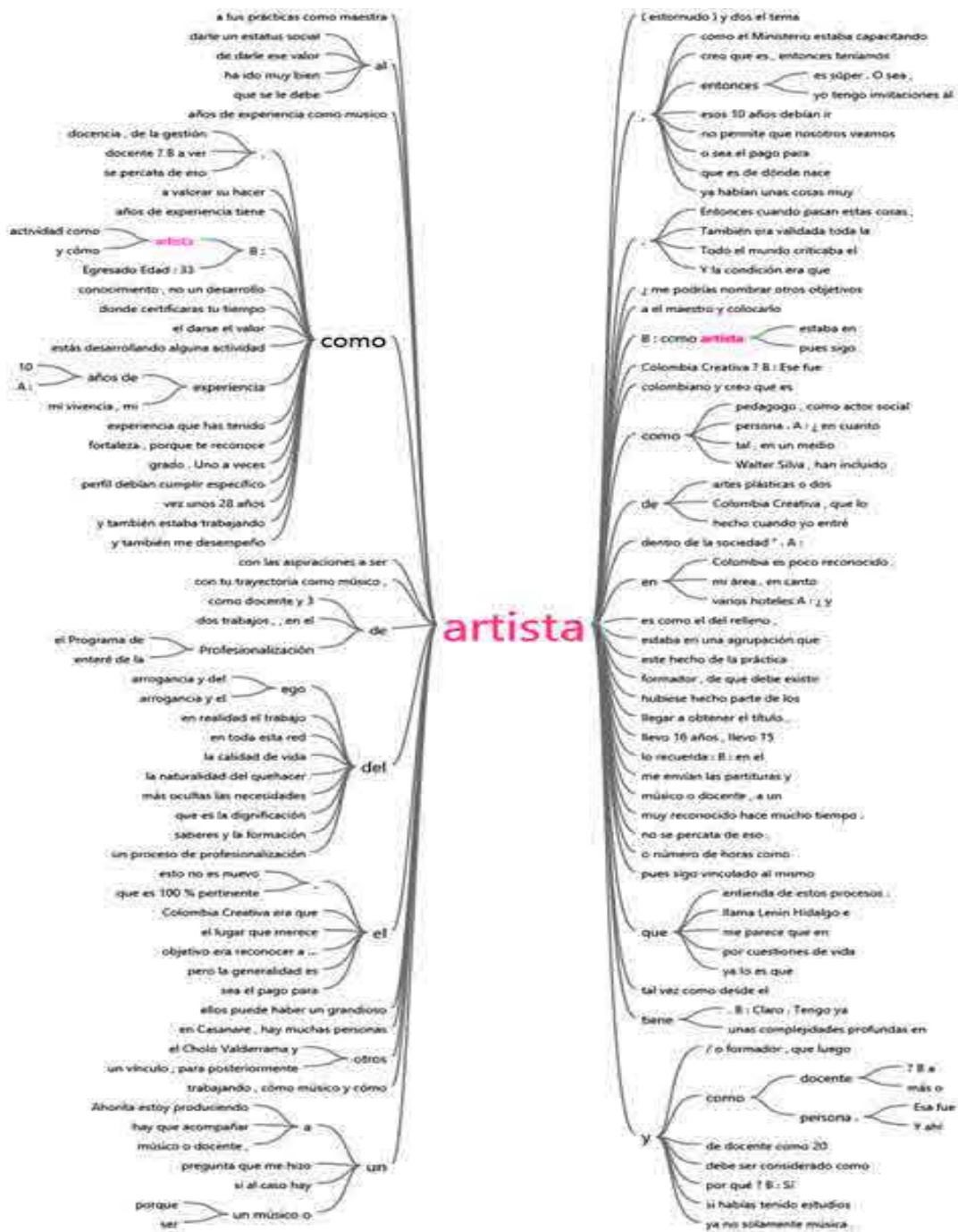
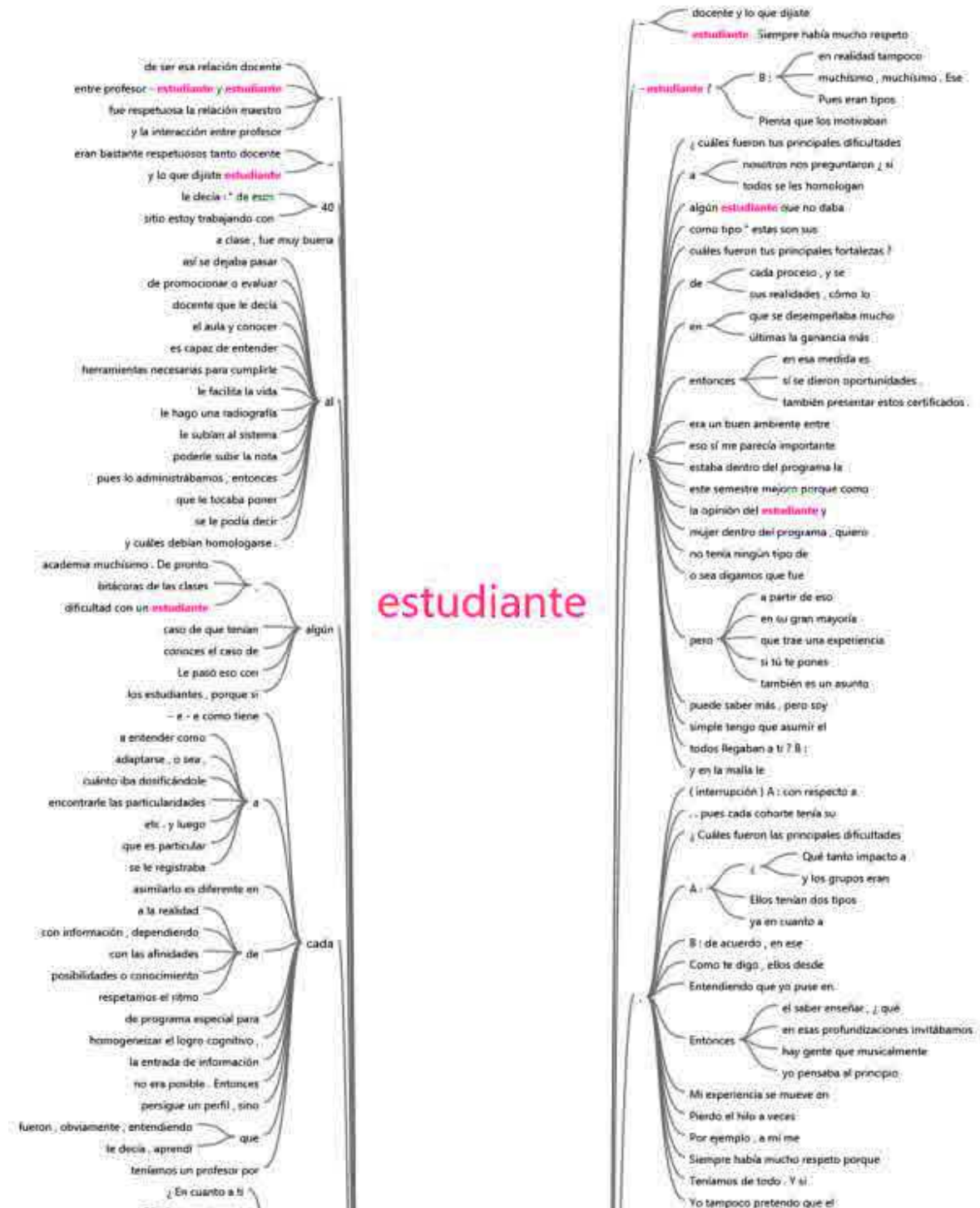
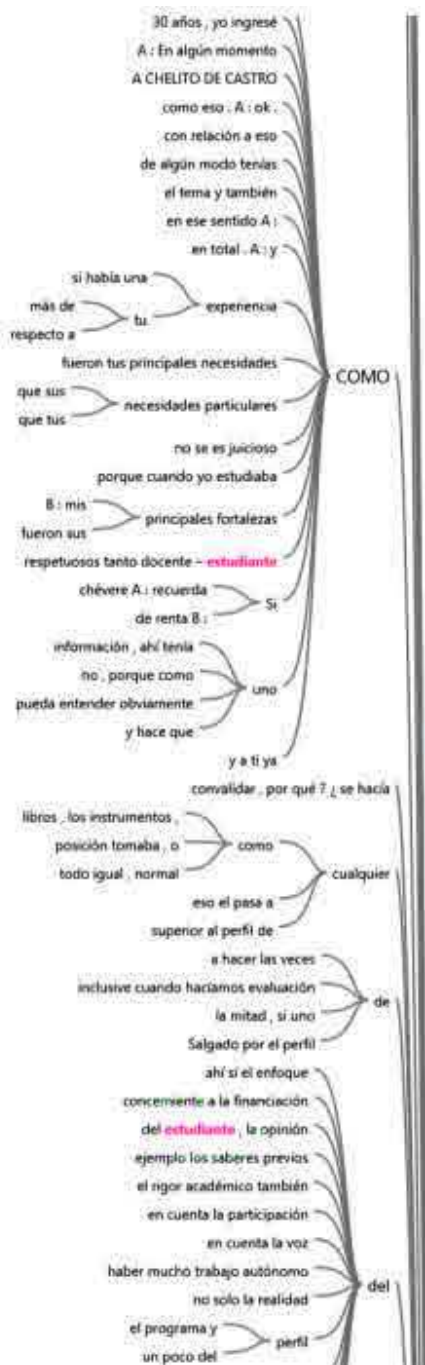


Figura 6.12

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Estudiante



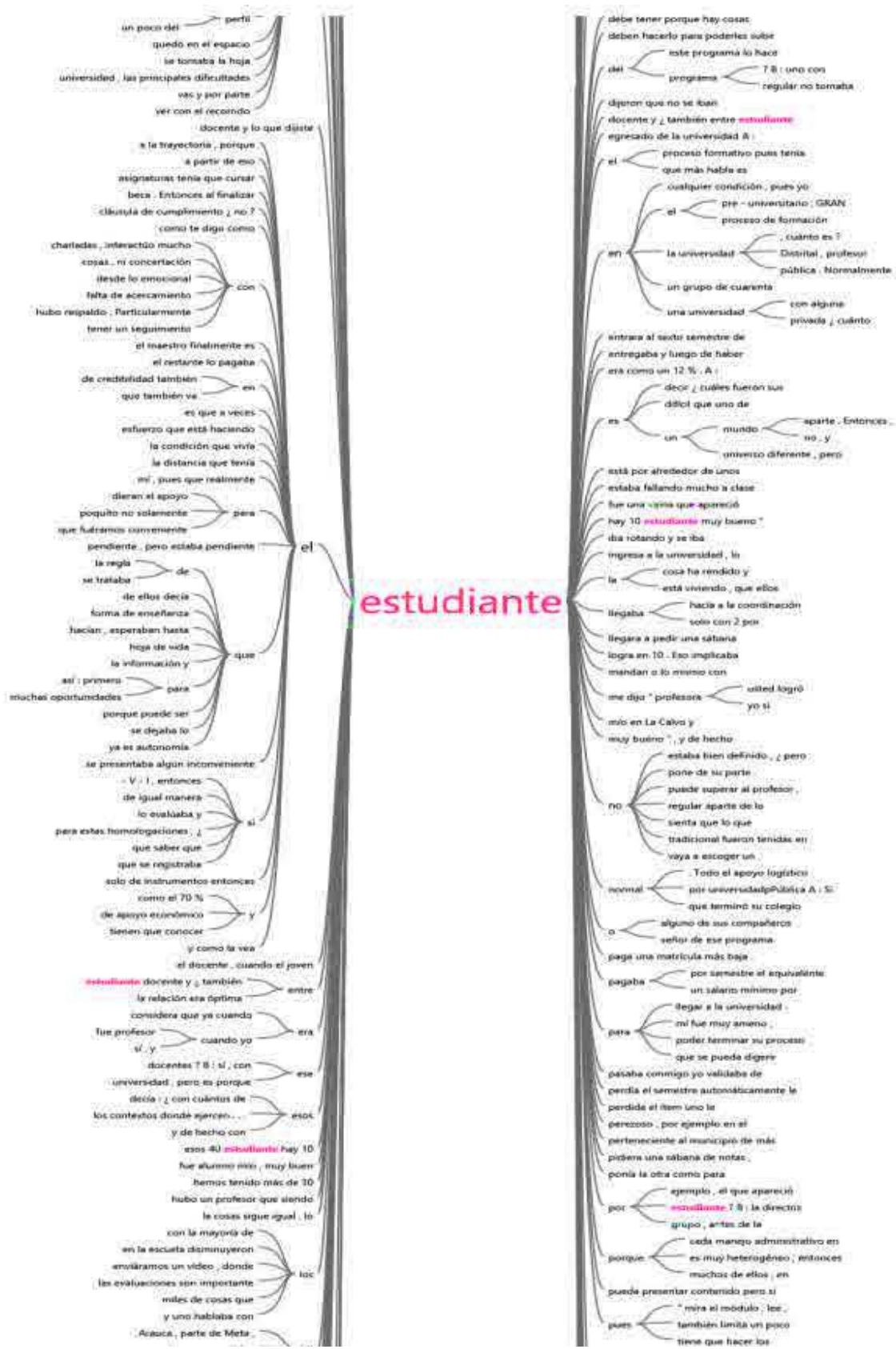
Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



estudiante



Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



estudiante



La Figura 6.12 muestra el árbol de palabras para el término Estudiante, que muestra su relación con el contexto y características del colectivo de estudiante que atendió el PPACC, estudiantes no tradicionales. Adultos mayores de 30 años, artistas con amplia trayectoria y experiencia en el campo artístico-pedagógico, estudiantes con responsabilidades familiares, artistas comprometidos y con ganas de estudiar, estudiantes que sabían lo que querían, estudiantes con otras expectativas y necesidades.

Así mismo, indica algunas características de la experiencia académica de los estudiantes dentro del proceso formativo, entre ellas sus fortalezas, debilidades, dificultades, competencias desarrolladas y el tipo de relación docente-estudiante, estudiante-estudiante (ver figura 6.12).

De este análisis de contexto de palabras para el término estudiante, se extrajeron los siguientes fragmentos:

- *“eran bastante respetuosos tanto docente-estudiante como estudiante-docente”*
- *“Teníamos a CHELITO DE CASTRO COMO ESTUDIANTE... Teníamos de todo”*
- *“A mis estudiantes los veía como contemporáneos”*
- *“estos estudiantes del programa Colombia Creativa, como es gente que ya tiene edad, disfrutaban mucho también de que se les dé el espacio para hablar”*
- *“la capacidad de salirse de su mundo (fuera el que fuera) a meterse en un mundo un poco más amplio que les ofrecía la universidad, creo que eso es un gran reto para los estudiantes”*
- *“estos estudiantes que tenemos ahora en Colombia Creativa. Son músicos que ya tenían una trayectoria, que tenían unas experiencias previas muy valiosas”*
- *“personas que desde muy temprana edad habían empezado a tocar”*
- *“entraban a partir de cierta edad, creo que mayores de 30 años y contaban con un amplio bagaje”*
- *“Siempre había mucho respeto”*

A continuación, la Figura 6.13 muestra el árbol de palabras para el término Contexto. En este Árbol destaca la aparición de temas relacionados con las características musicales y entorno socio cultural particular de los artistas beneficiarios del PPACC, la congruencia o incongruencia de los contenidos académicos con el perfil y saberes de los artistas y las necesidades que se generan en relación con la adaptación de los programas de formación musical del país a sus contextos.

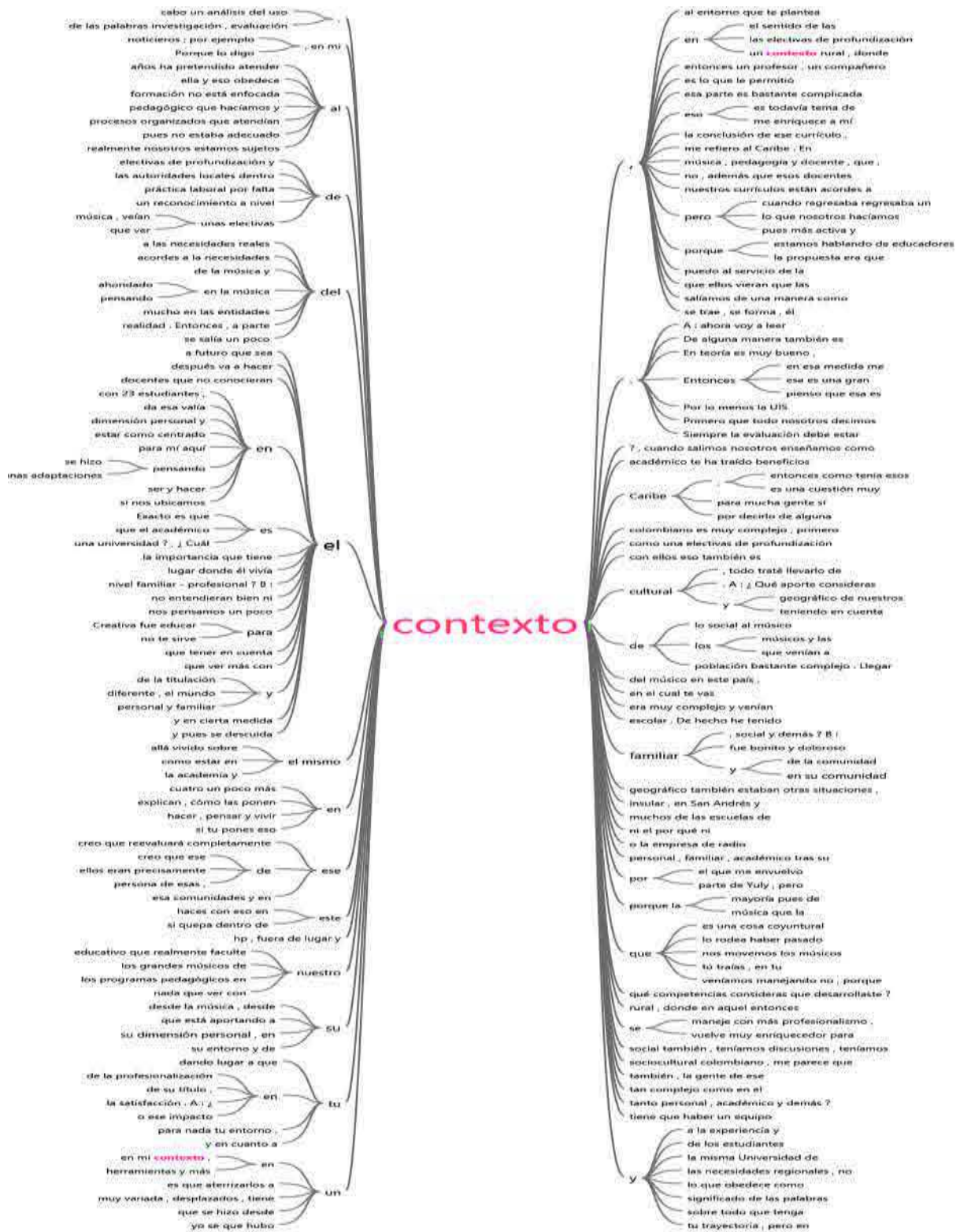
Estas apreciaciones se pueden observar en los siguientes extractos textuales:

- *“en el lugar donde él vivía el contexto era muy complejo y venían ciertos “amigos” que alteraban el orden en el sitio”*
- *“desplazados, tiene un contexto de población bastante complejo”*
- *si íbamos a enseñar pulso y acento los ritmos que utilizábamos eran puya o tambora, que eran de su contexto, y así sucesivamente”*
- *“hicimos unas adaptaciones pensando en el contexto y las necesidades regionales, no como el programa regular porque le tocaba otros panoramas distintos desde como lo plantea por ejemplo Europa y demás, pero eso no nos servía por eso se realizaron las adaptaciones”*
- *“pues la verdad que hayamos ahondado en la música del contexto que veníamos manejando no”*
- *“los grandes músicos de nuestro contexto, me refiero al Caribe”*
- *“teníamos la ventaja de conocer el programa académico y en cierta medida el contexto cultural y geográfico de nuestros estudiantes”*
- *“el contexto, esa parte es bastante complicada y compleja, nosotros pretendemos abordar mucho en la formación de licenciados o pedagogos musicales, pero a veces nos olvidamos de la importancia que tiene el contexto”*

Figura 6.13

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Contexto

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



Por último, se realizó un análisis del contexto textual de Colombia Creativa (ver figura 6.14), donde se destacan temas recurrentes que tienen que ver con las dimensiones de análisis de la presente investigación: características socio-demográficas y curriculares de la Política Pública, antecedentes, procesos de gestión e implementación del programa, resultados y sus principales debilidades, fortalezas y beneficios.

Del análisis contextual de Colombia Creativa se pueden extraer los siguientes fragmentos:

- *“Uno de los criterios de selección Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa era que el artista hubiese hecho parte de los programas de capacitación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) que se venían desarrollando en el país desde el año 2000”*
- *“músicos que tenían una experiencia musical innata o que se habían formado a través de su vida, pero que fuesen líderes o que hubieran tomado la bandera de ellos mismos promulgar la música, para ese tipo de personas es que estaba diseñado Colombia Creativa”*
- *“hay muchos músicos que nunca pasaron por la academia y que Colombia Creativa les dio la posibilidad de graduarse”*
- *“Colombia Creativa se basa en personas mayores de 28 años, con más de 10 años de experiencia en música comprobado, que quieren hacer un paso por la universidad y graduarse, obviamente que tengan unos conocimientos previos”*
- *“con el Plan Nacional de Música para la Convivencia más tarde se integraron en Colombia Creativa para formalizar sus estudios y sacar el título, algunos inclusive ya han hecho maestrías, y otros como tú, terminaron el doctorado”*
- *“el balance de Colombia Creativa es muy positivo. Sin embargo, mantener Colombia Creativa digamos curricularmente es un poco complejo, primero desde la selección y luego desde mantener la población”*
- *“Sabíamos que pues Colombia Creativa iba a generar unas fuertes críticas, digamos dentro del interior del Departamento de Música”*

- *“de ante mano se sabía que Colombia Creativa no era un programa curricularmente fácil por la flexibilidad curricular y por el compromiso y la vigilancia, había que estar atento con todos los estudiantes porque constantemente surgían diferentes problemáticas con ellos”*

Figura 6.14

Árbol de Contexto Textual de la Palabra Colombia Creativa

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

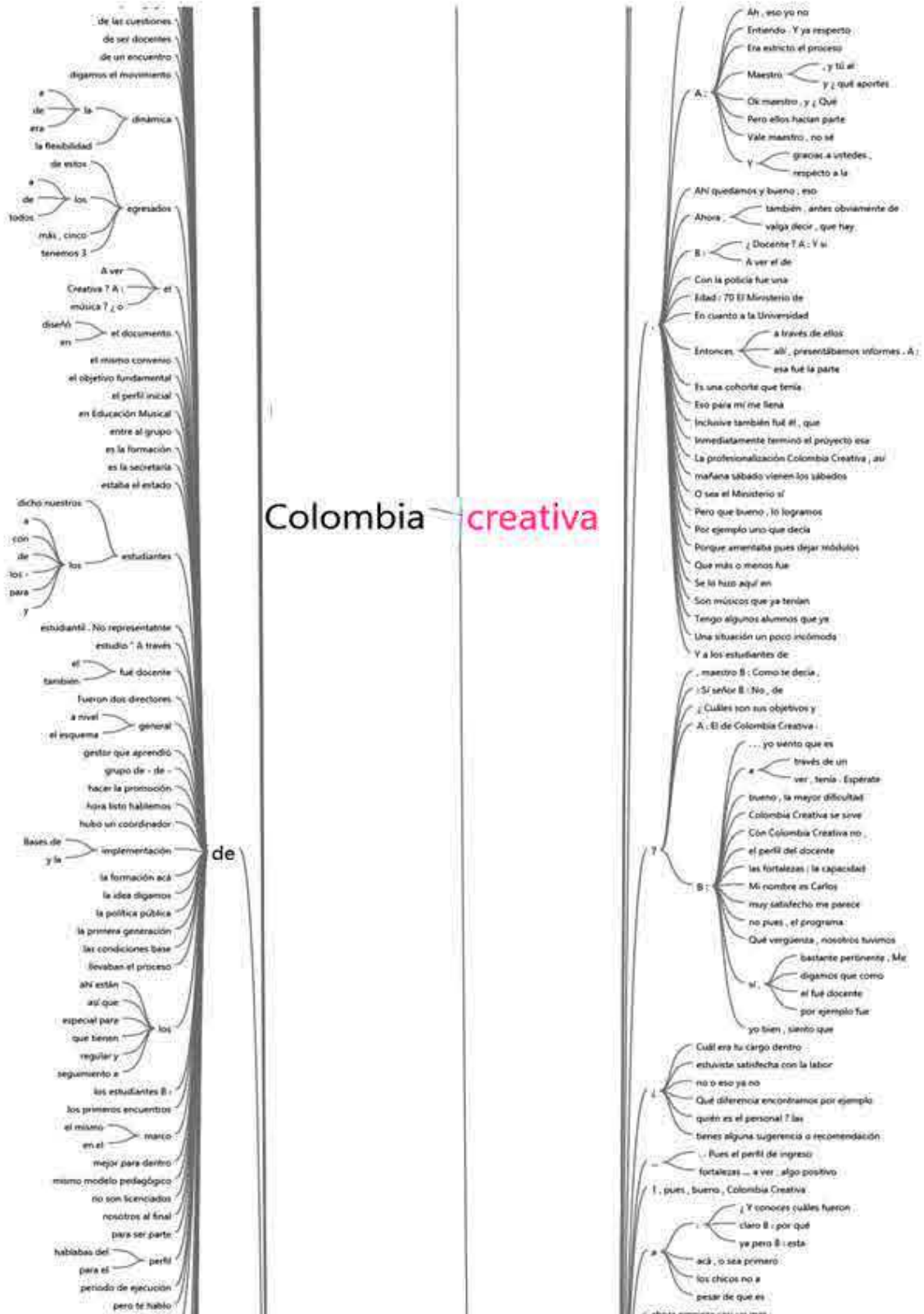


aunque la palabra no era

Colombia creativa



Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



6.3. Análisis de Códigos por Instituciones y Grupos Participantes

En esta investigación se ha distinguido entre muestra, para identificar a las universidades y programas académicos donde se implementó el PAACC (ver tabla 6.18), y participantes, para designar a los agentes implicados en el PPACC (coordinadores o responsables del PPACC, docentes y egresados) (ver tabla 6.19).

Tabla 6.18

Instituciones Participantes en la Investigación

Sigla	Nombre de IES	Programa Académico Cursado
ASAB	Academia Superior de Artes de Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Maestro en Música
CT	Conservatorio de Ibagué	Licenciatura en Música
UDEA	Universidad de Antioquia	Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación artística y Cultural: Música
UDENAR	Universidad de Nariño	Licenciatura en Música
UA	Universidad del Atlántico	Licenciatura en Música
UV	Universidad del Valle	Licenciatura en Música
UNINCCA	Universidad INCCA de Colombia	Maestro en Música
UIS	Universidad Industrial de Santander	Licenciatura en Música
UPN	Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Música
UTP	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en Música

Tabla 6.19

Tipo de Vinculación con el PPACC

Grupo Participante	Tipo de vinculación
A	Coordinadores o responsables del PPACC ante el Ministerio de Cultura y en cada institución
B	Docentes
C	Egresados

A continuación se presenta un análisis de la codificación y la frecuencia de referencias textuales existentes en cada uno de los grupos anteriormente descritos.

6.3.1. Por Instituciones Participantes

En cuanto a las categorías, la figura 6.15 muestra la frecuencia de referencias textuales codificadas en cada una de las diez universidades analizadas en las que se ha implementado el PPACC en el área de música.

Figura 6.18

Referencias Textuales en Categorías por Universidad



De esta manera, se observa en la figura 6.15 que las entrevistas de los participantes de la UPN contienen mayor porcentaje de referencias textuales ($f=808$, 18.9%), seguida de la UV ($f=479$, 11.2%), y por último, con menor porcentaje, se encuentra la UTP ($f=269$, 6.3%).

Así mismo, se puede identificar que la categoría Objetivos del PPACC (OBJ, $f=107$, 1.0%), es la que de modo general menor número de codificaciones presenta.

Con el fin de identificar los códigos más significativos por cada institución según las entrevistas realizadas, las figuras 6.16 a 6.25 muestran la frecuencia de referencias codificadas en cada código.

Figura 6.16
Frecuencia de Referencias en Códigos para ASAB

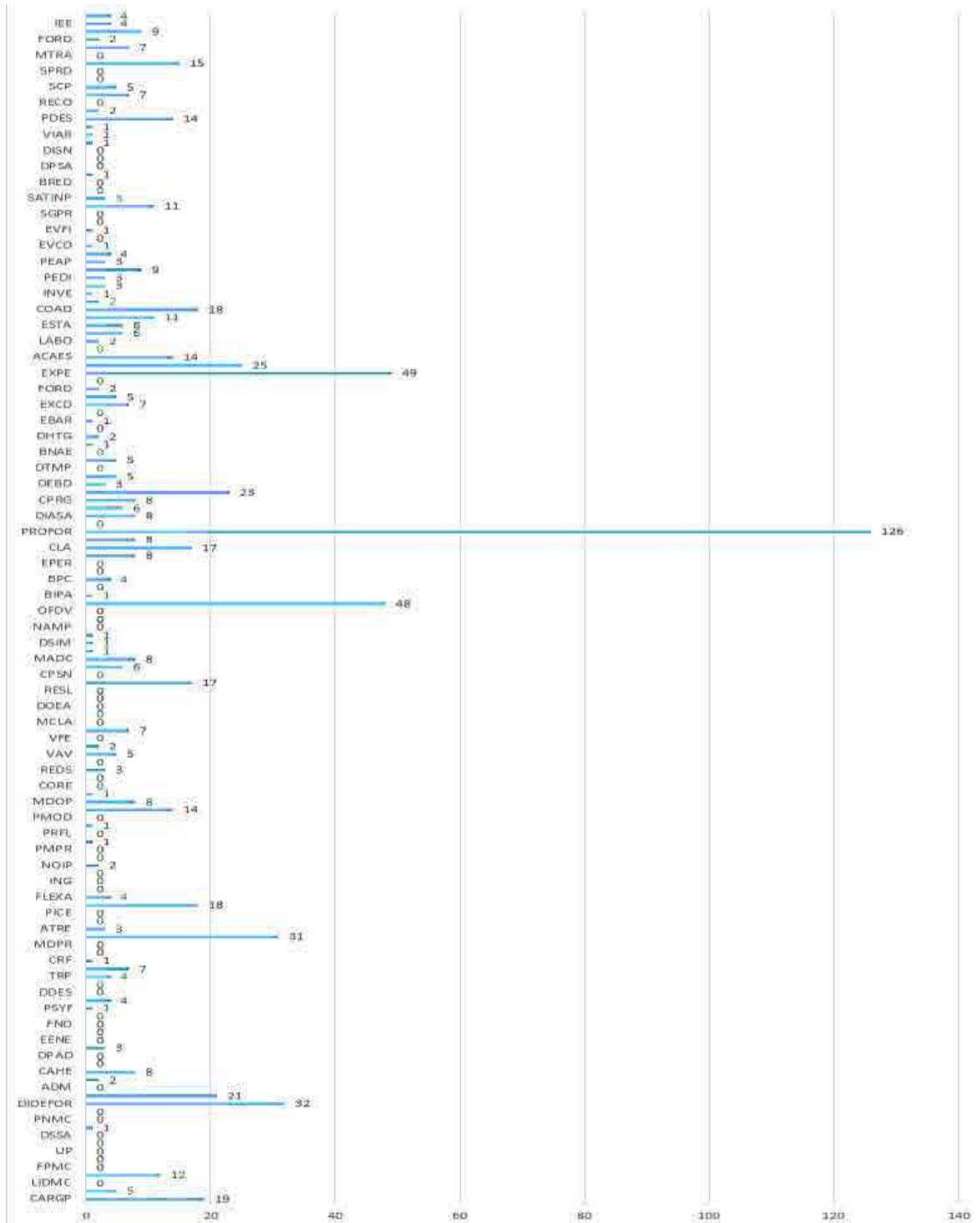


Figura 6.17
Frecuencia de Referencias en Códigos para CT

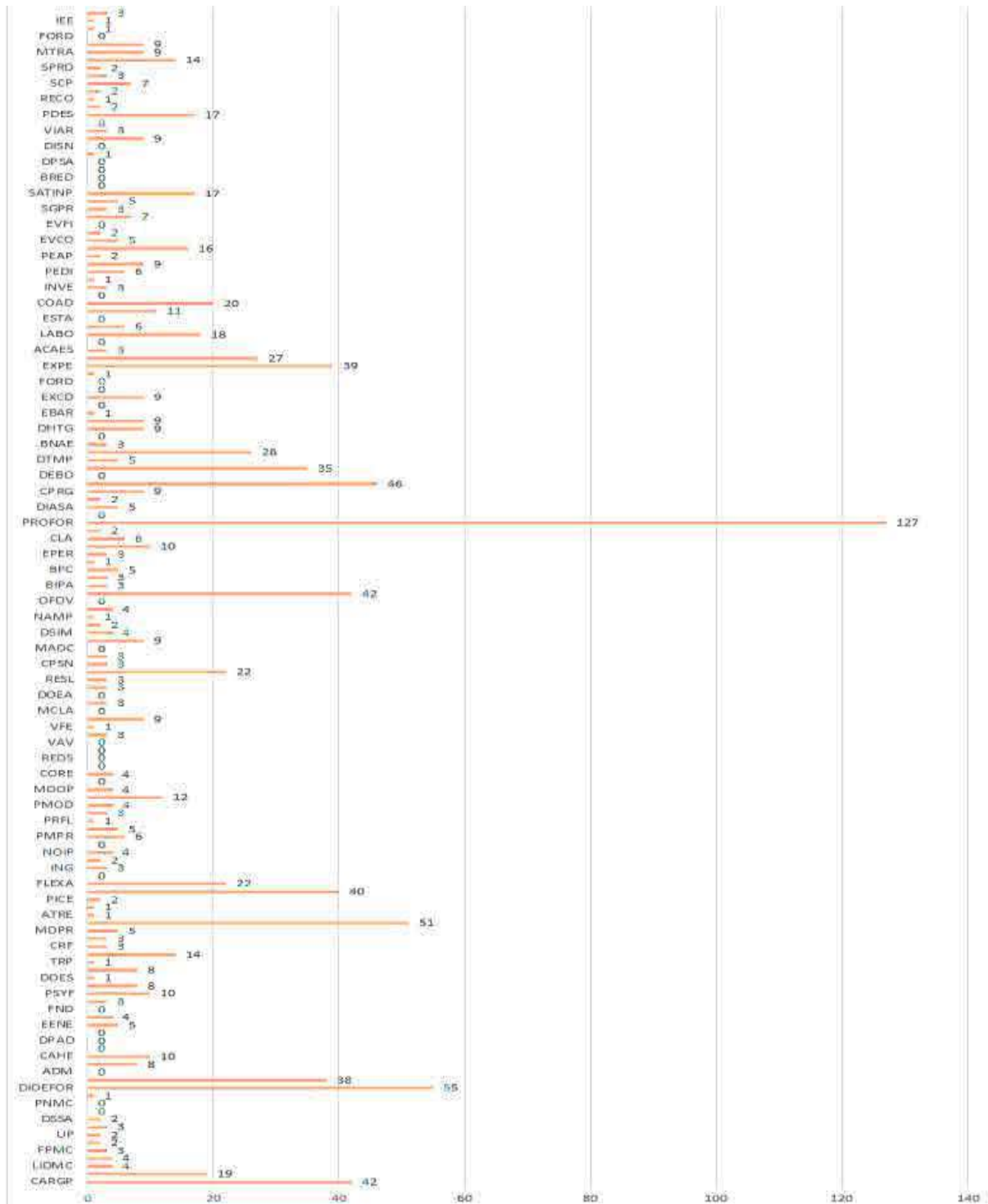


Figura 6.18
Frecuencia de Referencias en Códigos para UNINCCA

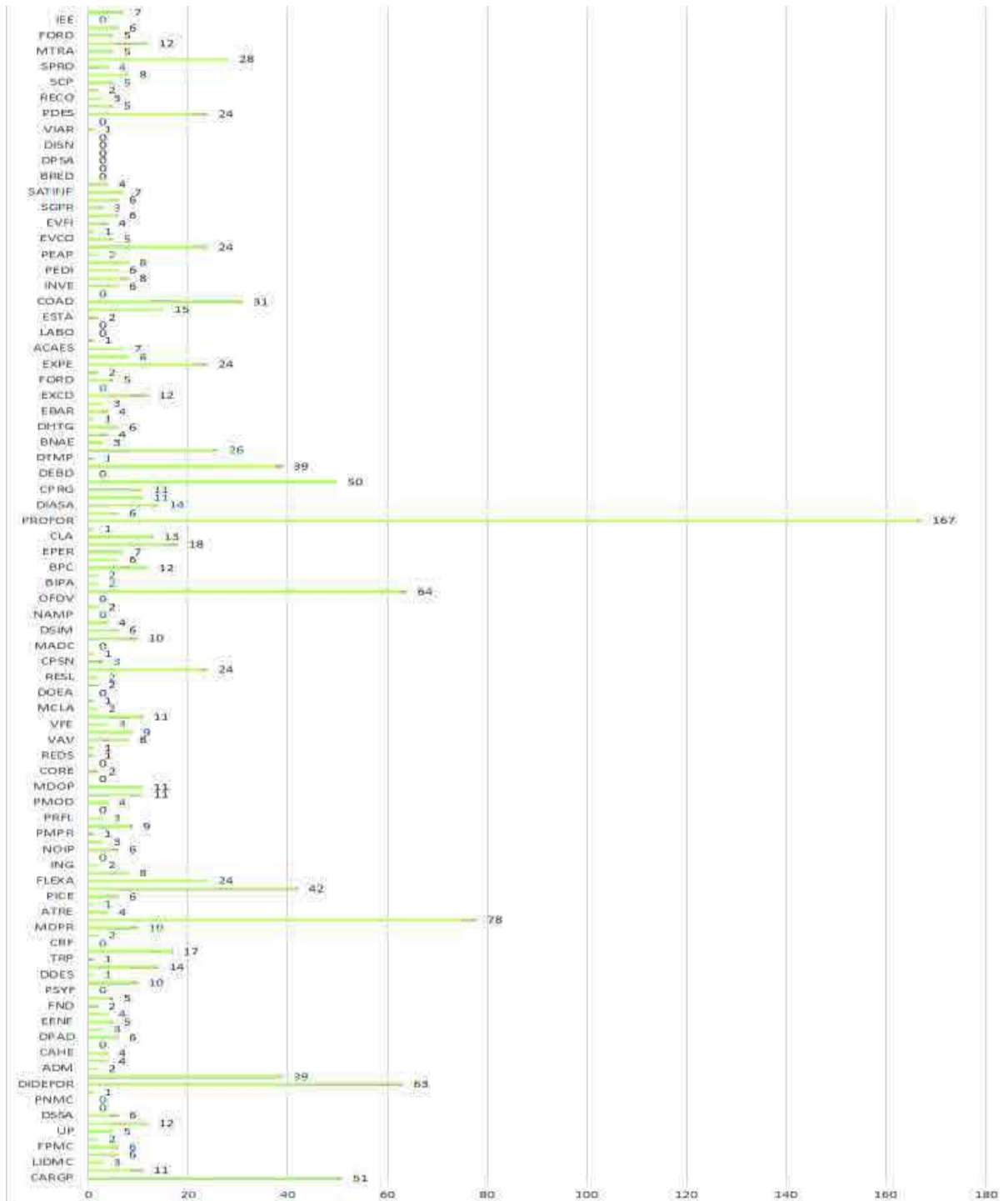


Figura 6.19

Frecuencia de Referencias en Códigos para UA

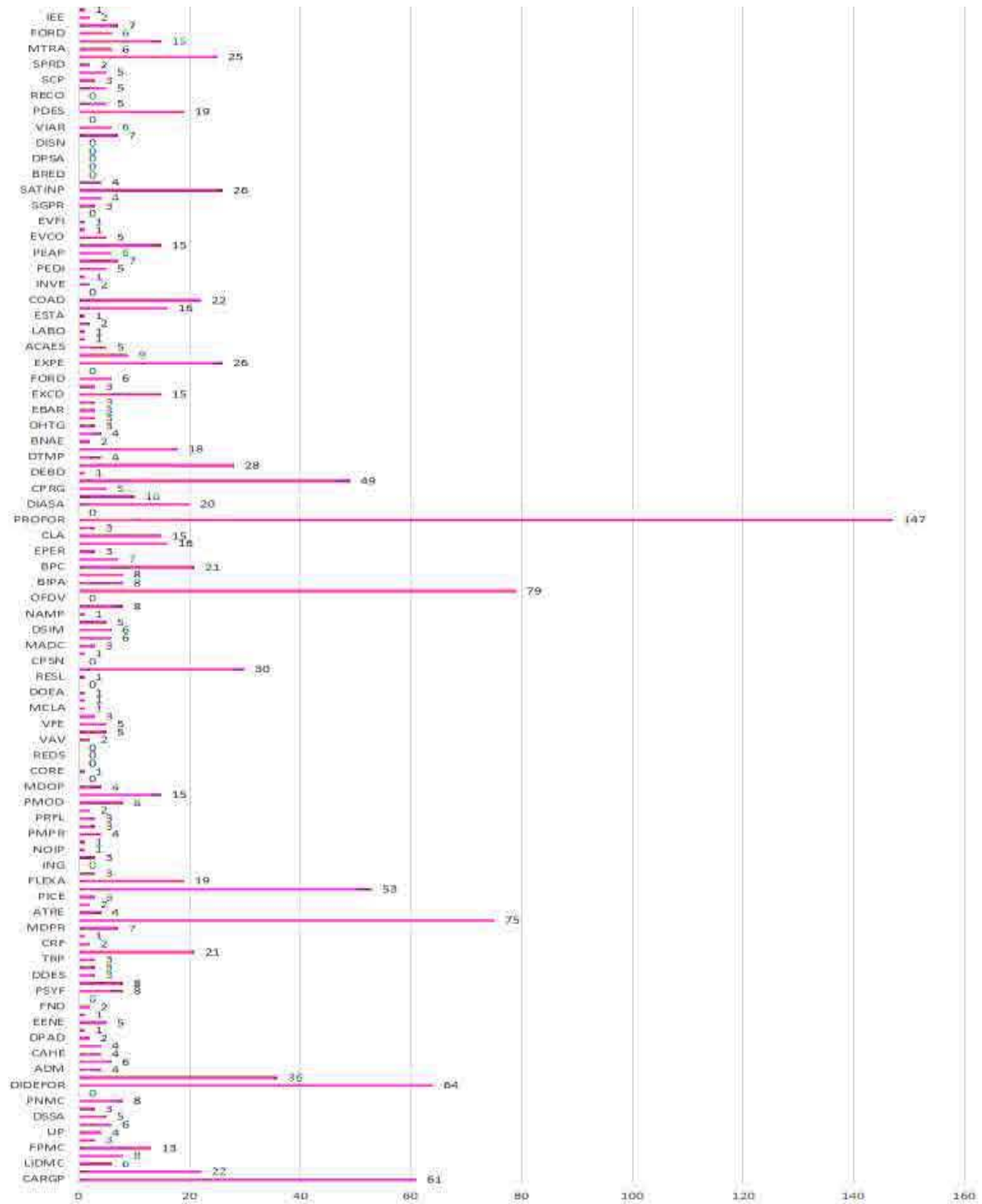


Figura 6.20

Frecuencia de Referencias en Códigos para UDEA

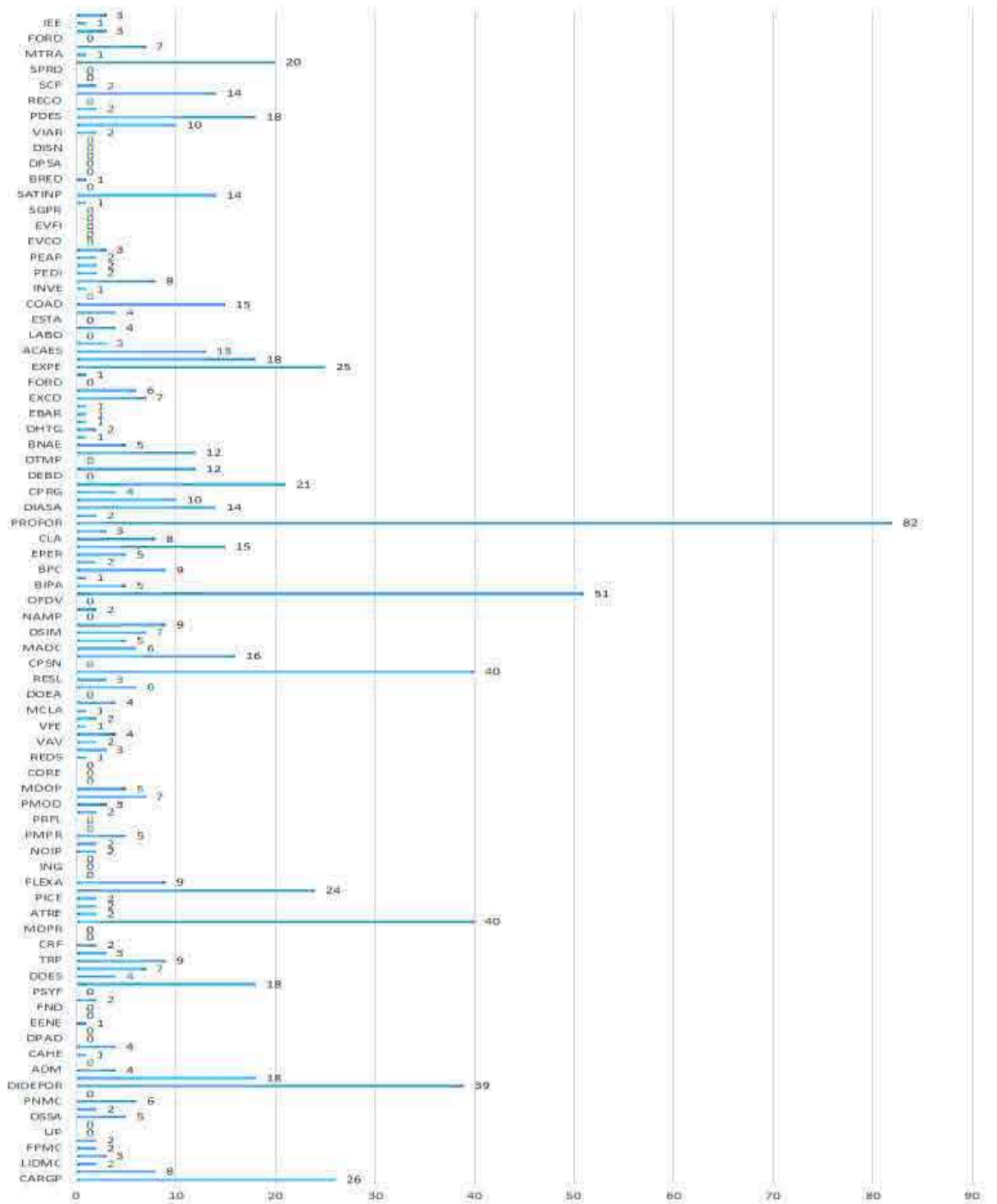


Figura 6.21
Frecuencia de Referencias en Códigos para UDENAR

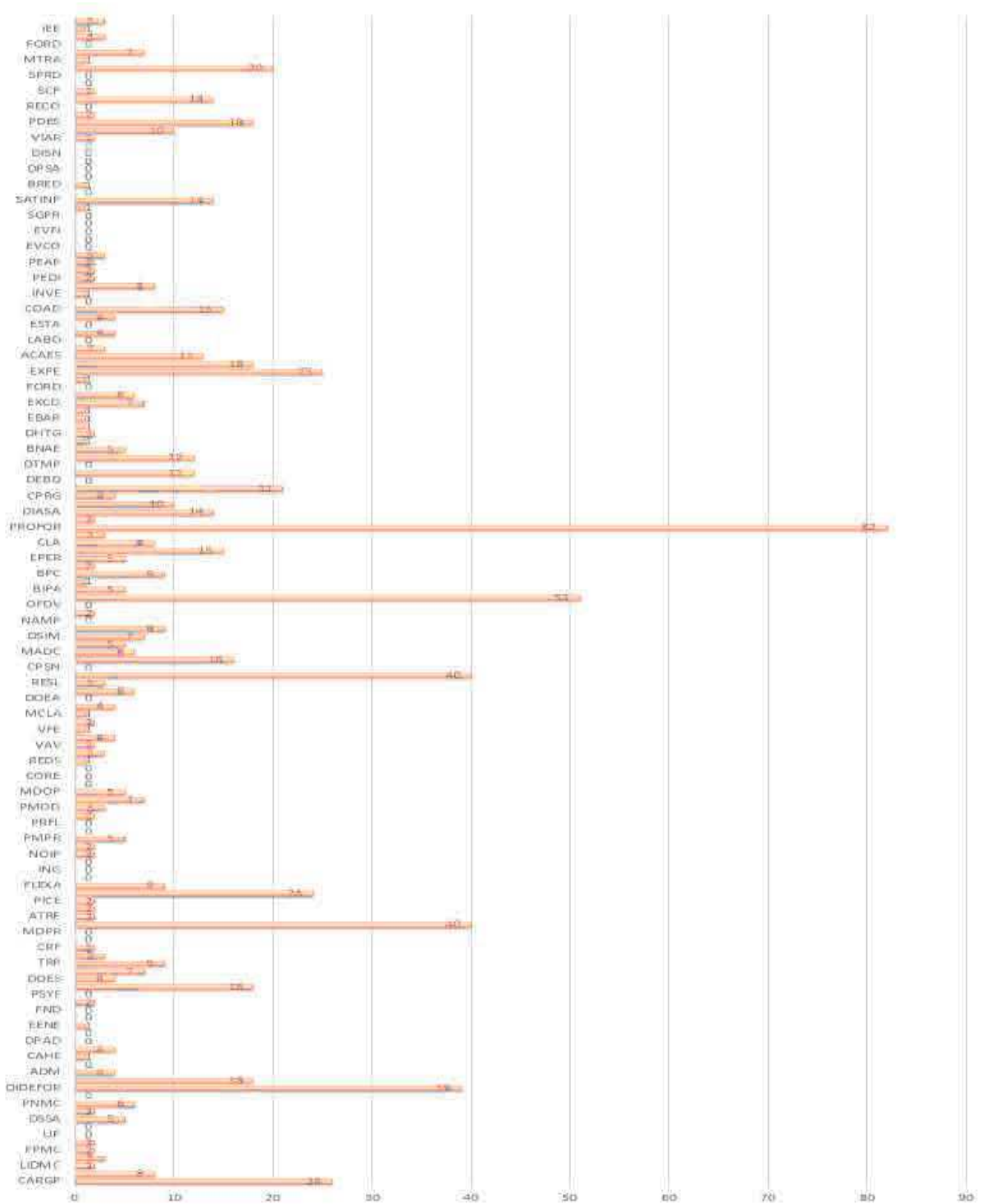


Figura 6.22
Frecuencia de Referencias en Códigos para UIS



Figura 6.23

Frecuencia de Referencias en Códigos para UPN

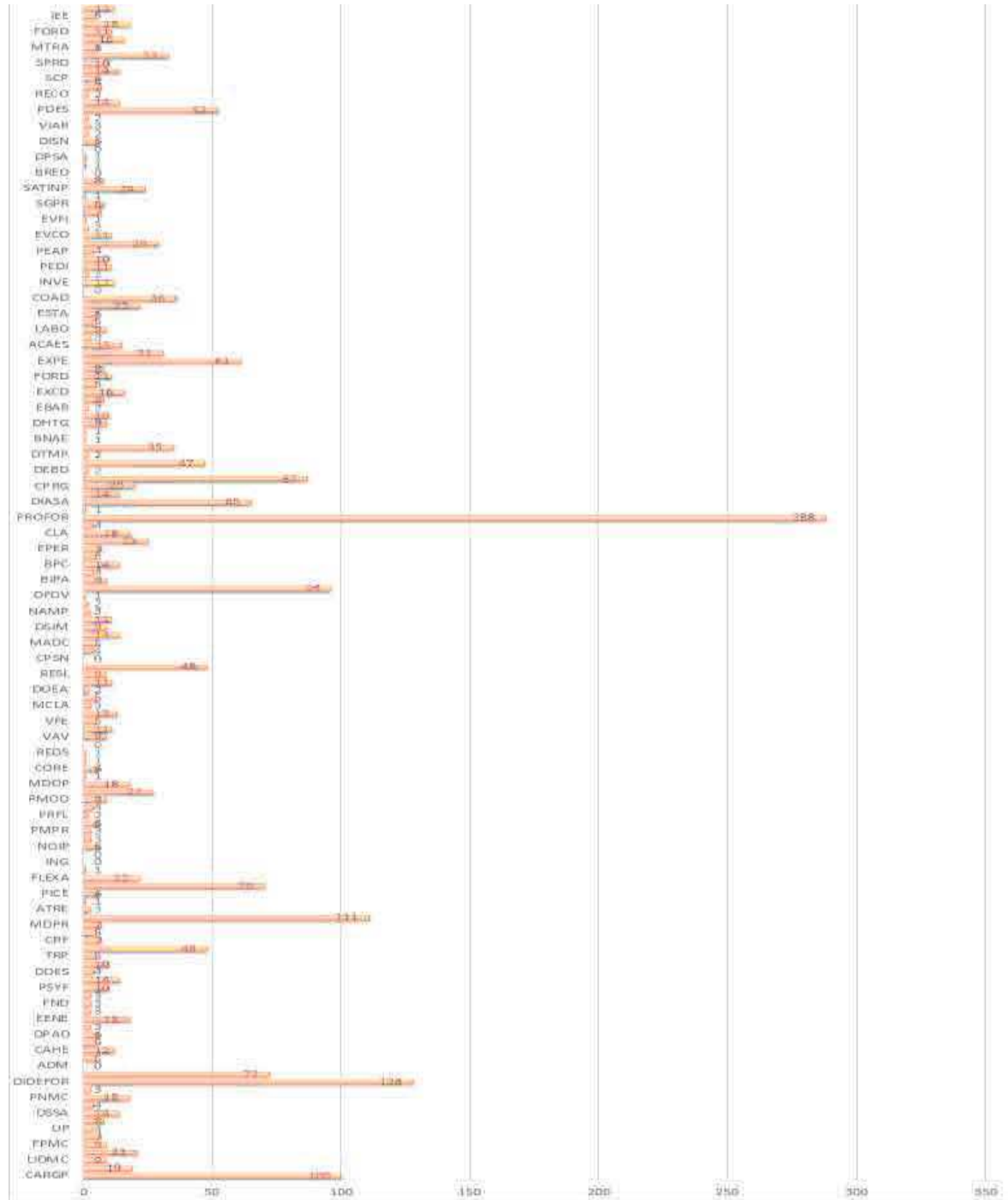


Figura 6.24
Frecuencia de Referencias en Códigos para UTP

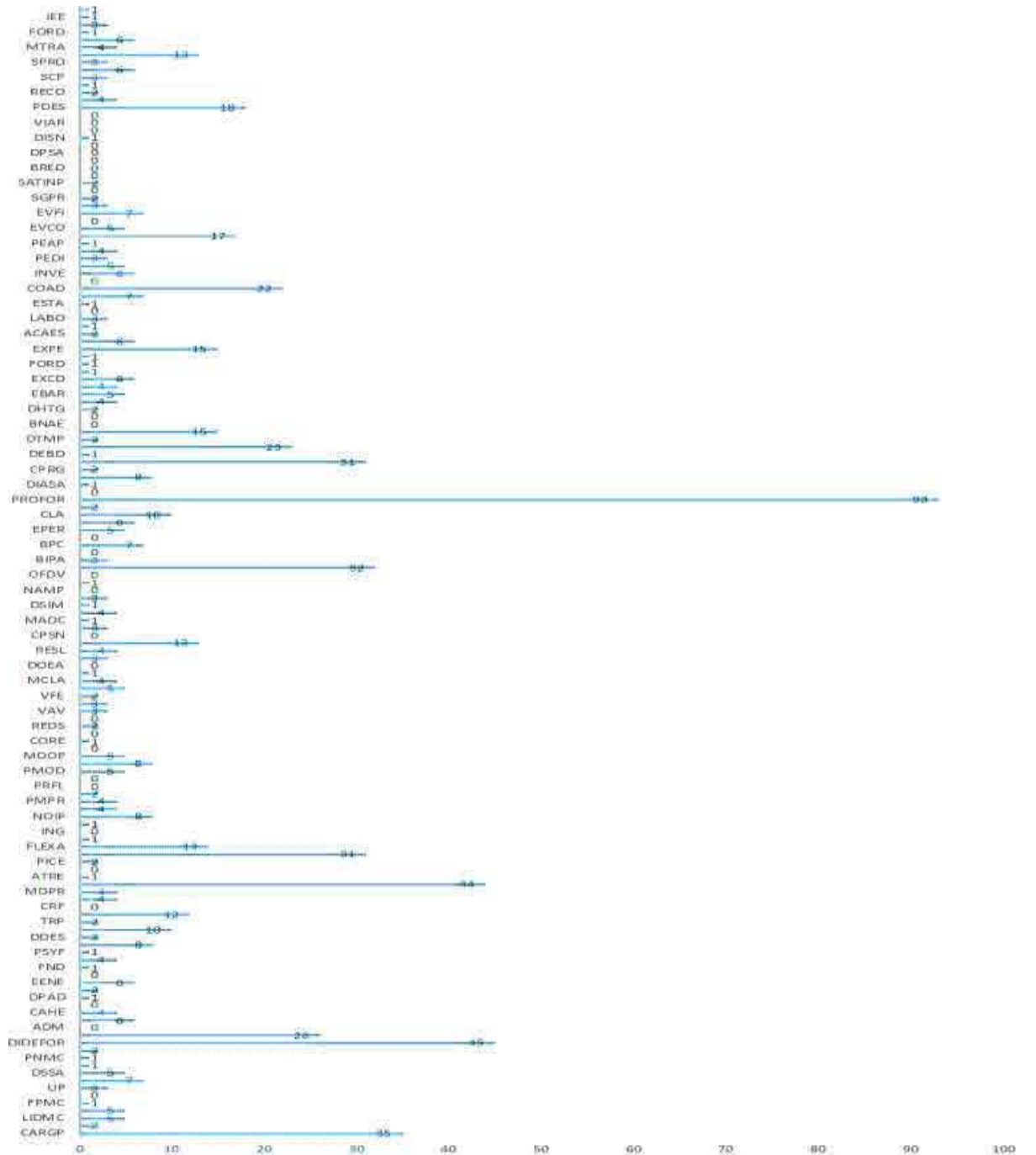
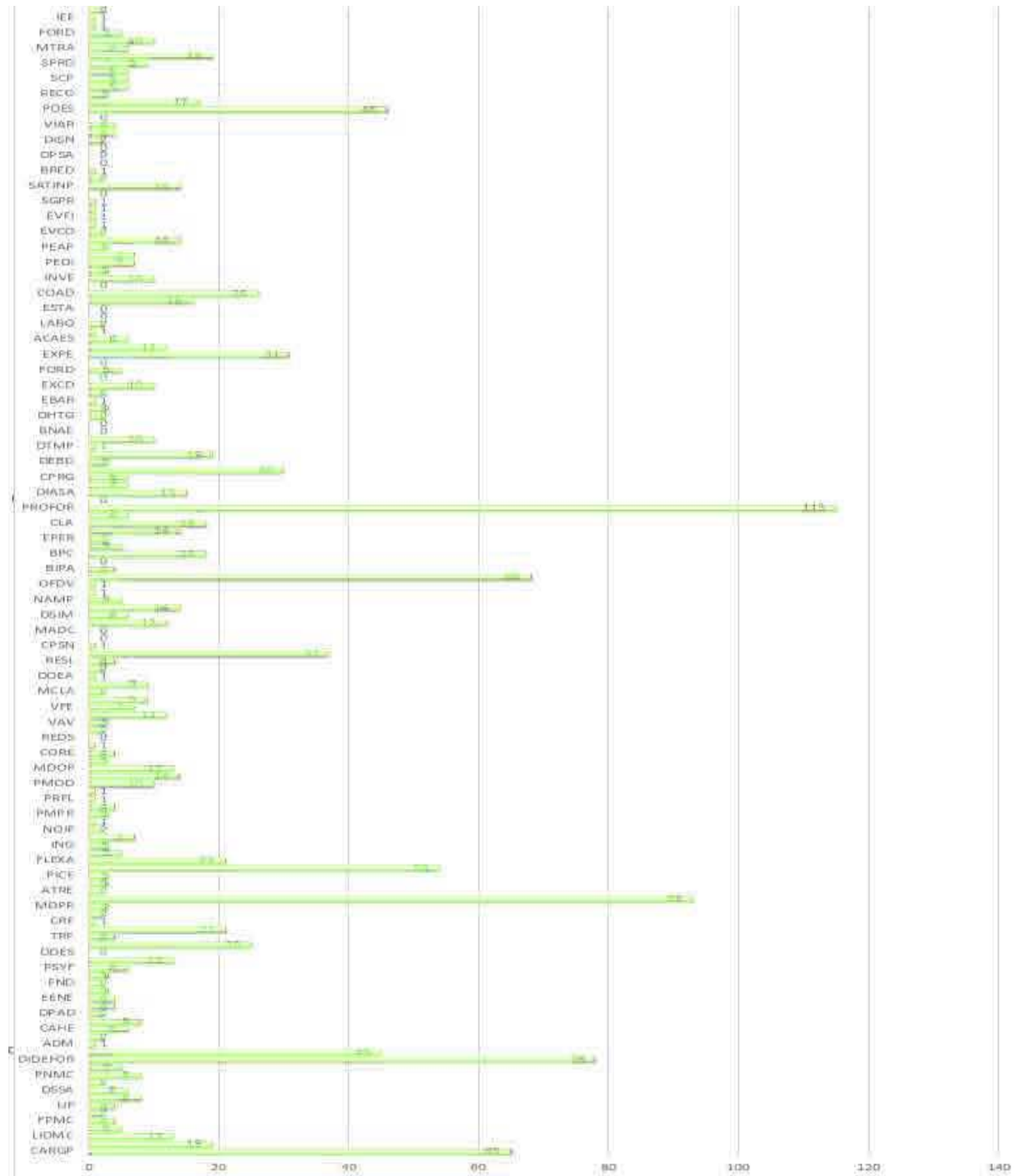


Figura 6.25
Frecuencia de Referencias en Códigos para UV



En las anteriores figuras (figuras 6.16 a 6.25) se observan los códigos más significativos para cada universidad según la cantidad de referencias textuales codificadas, siendo Procesos de Formación (PROFOR) el más recurrente en todos los programas.

Otros códigos sobresalientes por universidad son:

- ASAB: Experiencia en el Proceso. Estudiantes (EXPE, f=49) y Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f=48).
- CT: Dificultades, Debilidades, Fortalezas del PPACC (DIDEFOR, f=55) y Debilidades Docentes (DEBD, f=46).
- INCCA: Misma Planta Docente del Programa Regular (MDPR, f= 78) y Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f=64)
- UA: Misma Planta Docente del Programa Regular (MDPR, f= 79) y Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f=75)
- UDEA: Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f=51) y Reconocer y Exaltar los Saberes y Lenguajes que Convergen y Confluyen en el Entorno Cultural del País (RESL, f=40)
- UDENAR: Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f= 51) y Altas Tasas de Retención Estudiantil (ATRE, f= 40)
- UIS: Con el PPACC se Benefician las IES y Programas Académicos (BIPA, f= 65) y Altas Tasas de Retención Estudiantil (ATRE, f= 65)
- UPN: Dificultades, Debilidades, Fortalezas del PPACC (DIDEFOR, f= 128) y Altas Tasas de Retención Estudiantil (ATRE, f= 111)
- UTP: Dificultades, Debilidades, Fortalezas del PPACC (DIDEFOR, f= 45) y Altas Tasas de Retención Estudiantil (ATRE, f= 44)
- UV: Dificultades, Debilidades, Fortalezas del PPACC (DIDEFOR, f= 93) y Altas Tasas de Retención Estudiantil (ATRE, f= 78)

6.3.1.1. Por Tipo de Programa Académico.

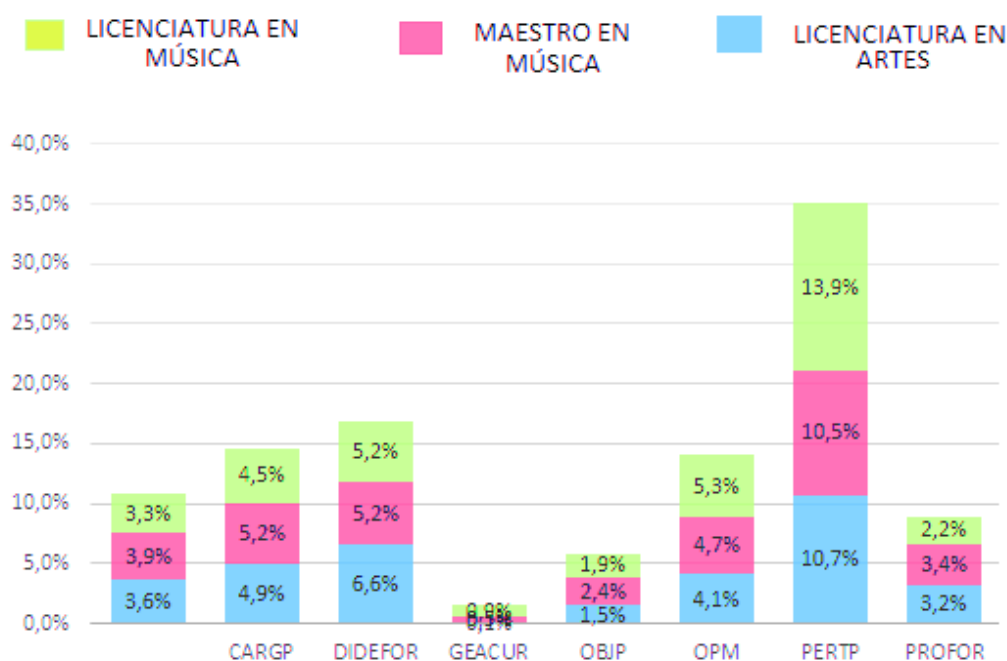
De acuerdo con el análisis efectuado, se pudo establecer que son tres los programas académicos en música en los que se ha implementado a nivel nacional el PPACC. Estos corresponden a Licenciatura en música (CT, UA, UDENAR, UIS, UTP, UPN, UV), Maestro en música (ASAB, UNINCCA) y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural: Música (UDEA). Cada uno de ellos adscrito a una Facultad diferente dependiendo de las particularidades propias de su institución educativa.

Es así como se encontró que uno de los programas se oferta en un Conservatorio (CT), uno en una Facultad de Ciencias Humanas (UIS), otro en la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Humanas y Sociales (INCCA) y los restantes siete en Facultades de Artes (ASAB, UA, UDEA, UDENAR, UPN, UTP y UV) que tienen diferentes denominaciones (Artes Integradas, Bellas Artes, Artes y Humanidades).

Con el fin de identificar la densidad de referencias textuales codificadas en cada categoría, se llevó a cabo un análisis comparado de la frecuencia de referencias textuales codificadas en categorías y subcategorías, según el tipo de programa académico ofertado (ver figura 6.26).

Figura 6.26

Frecuencia de Referencias Textuales Codificadas en Categorías en relación con el Tipo de Programa Académico



Como indica la figura 6.26, la densidad de codificación es muy semejante en cada una de las universidades participantes y no difiere mucho entre el tipo de programa académico cursado, es decir, los niveles se ven muy homogéneos.

Del análisis se difiere que de manera común el menor número de referencias codificadas se encuentra en el código Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR), mientras que la mayor densidad se encuentra en Pertinencia del PPACC (PERTP), seguida de Dificultades, Debilidades y Fortalezas del PPACC (DIDEFOR).

6.3.1.2. Por Número de Cohortes Ofrecidas.

Con el fin de identificar si existe alguna relación o diferencia en la codificación en relación con la experiencia, antigüedad y número de cohortes ofrecidas por cada institución, se llevó a cabo un análisis comparado de la frecuencia de referencias textuales codificadas en categorías y subcategorías según el número de cohortes ofrecidas (ver figura 6.27, 6.28 y 6.29).

Figura 6.27

Frecuencia de Referencias Textuales Codificadas en Categorías en relación con el Número de Cohortes Ofrecidas (1 cohorte)

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

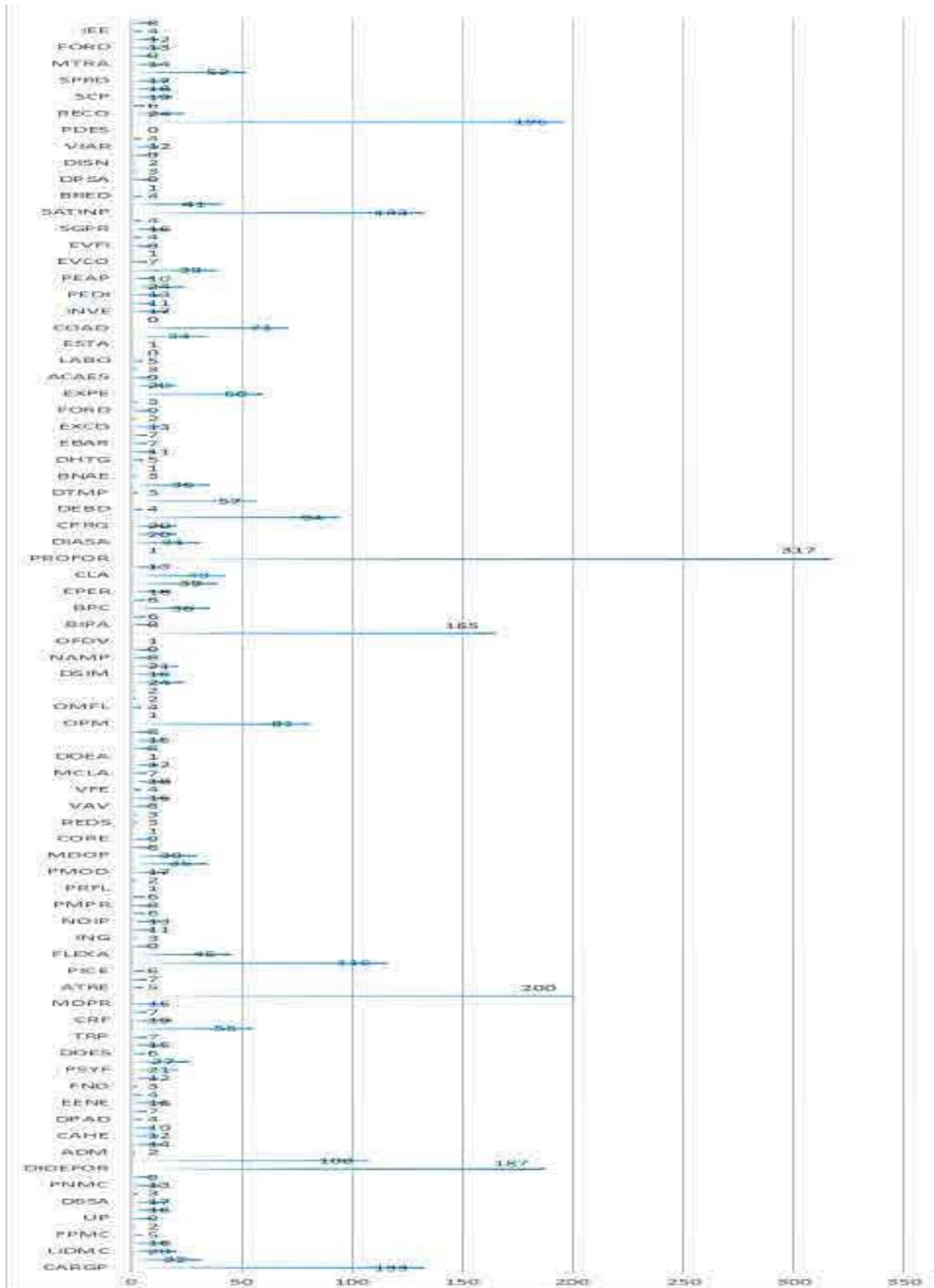


Figura 6.19

Frecuencia de Referencias Textuales Codificadas en Categorías en relación con el Número de Cohortes Ofrecidas (2 o 3 cohortes).

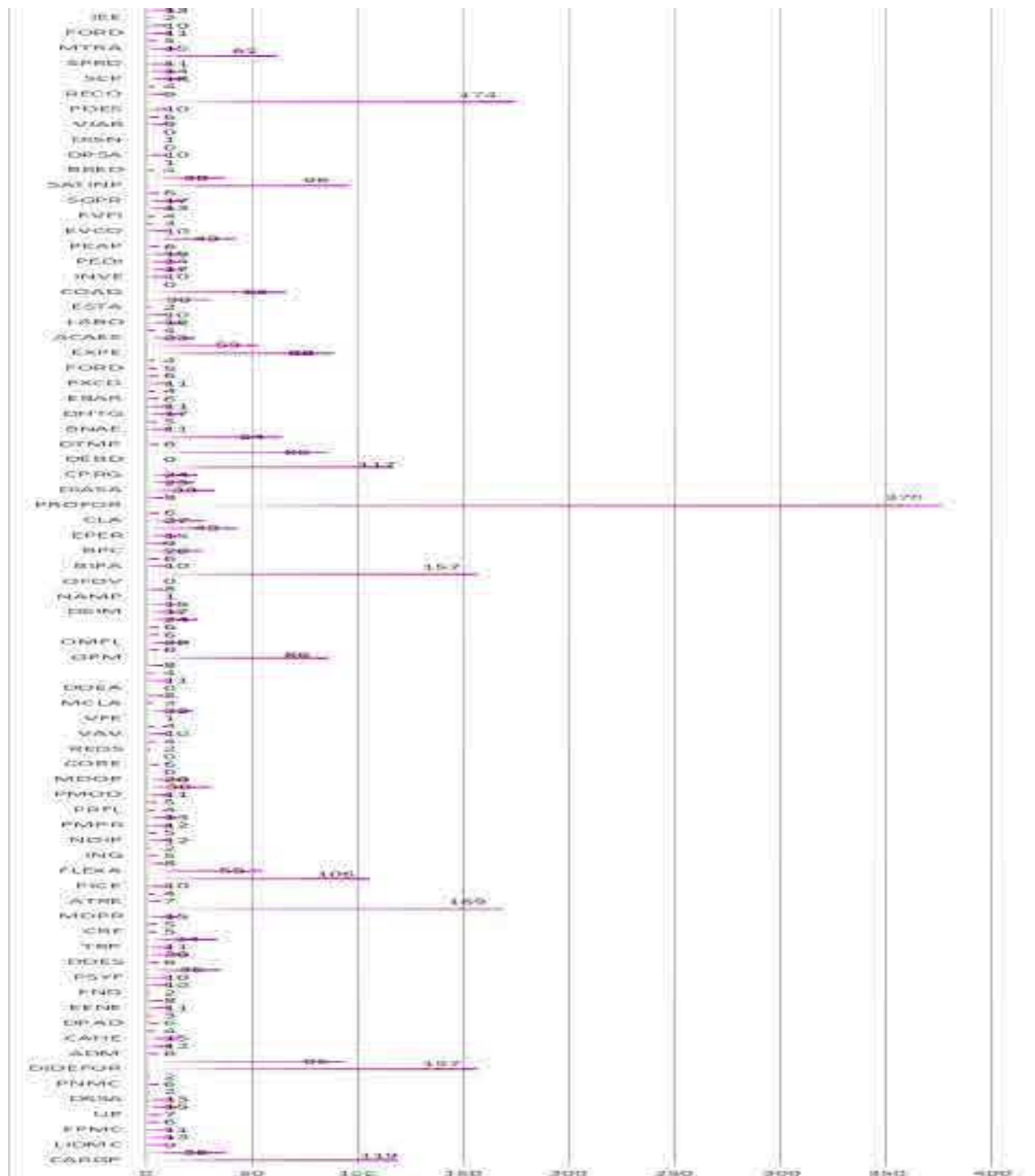
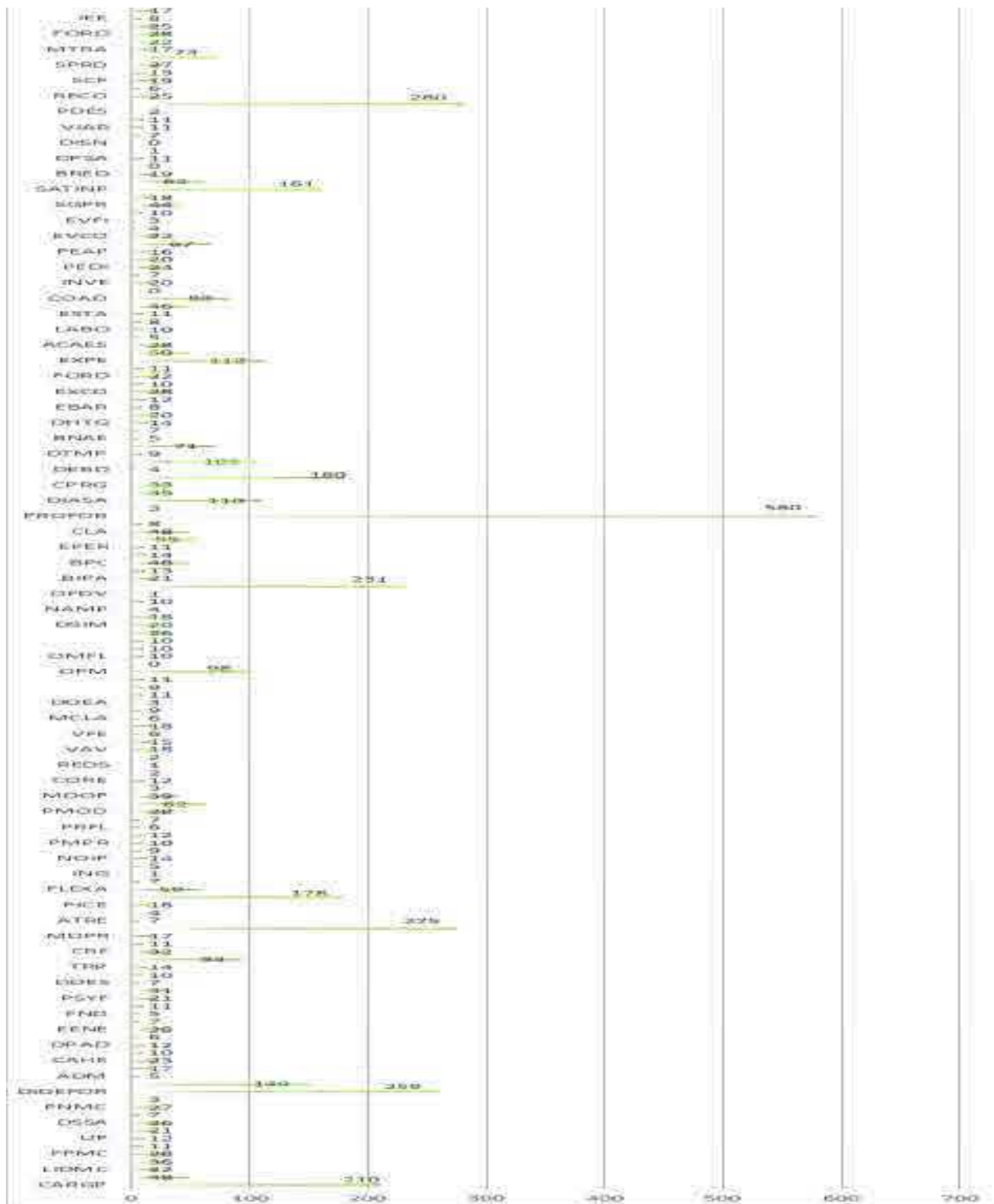


Figura 6.29

Frecuencia de Referencias Textuales Codificadas en Categorías en relación con el Número de Cohortes Ofrecidas (3 o más cohortes)



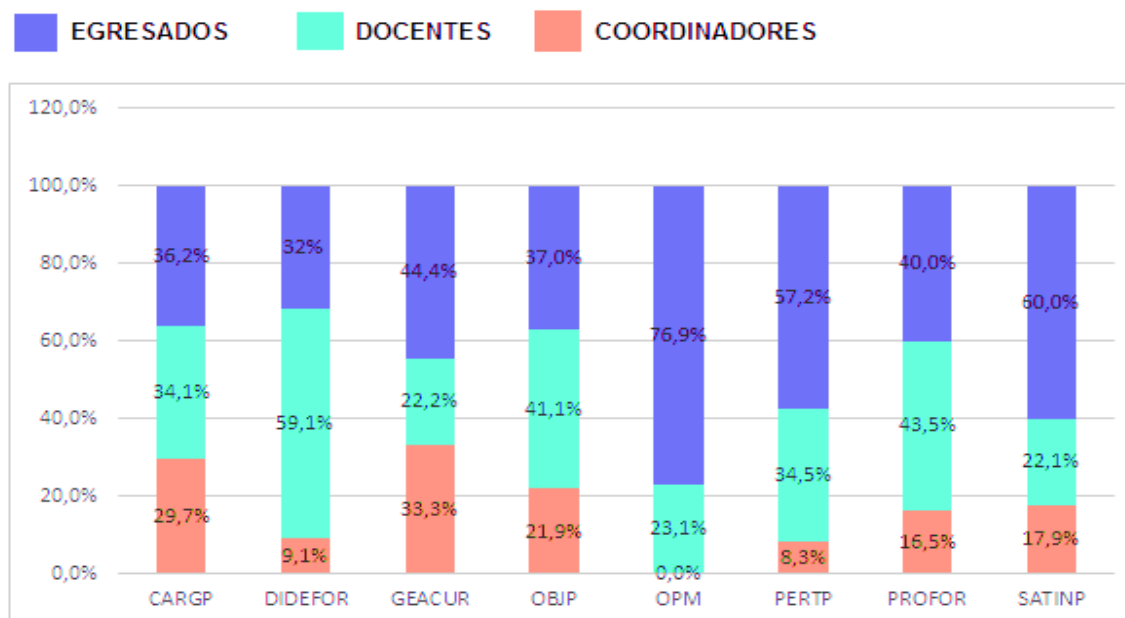
De éste análisis se puede establecer que aunque la codificación para cada uno de los tres grupos identificados muestra muchas coincidencias, es ligeramente mayor el señalamiento de criterios de insatisfacción o debilidades del programa a mayor número de cohortes implementadas. Consecuentemente, aquellas donde se desarrolló solo una cohorte señalan un menor número de opiniones negativas respecto principalmente a los procesos de formación así como de gestión académica y curricular.

6.3.1.3 Por Grupo Poblacional Participante.

Finalmente, con el fin de identificar las categorías y su recurrencia en el discurso de los participantes entrevistados, se realizó un análisis comparado de la frecuencia de referencias textuales codificadas en cada categoría por grupo poblacional, lo que se muestra en la siguiente figura (ver figura 6.30).

Figura 6.30

Frecuencia de Referencias por Categorías Según Grupos de Estudios (Directores, Docentes, Egresados)



Como se presenta en la figura 6.30, la opinión de los directivos respecto a las oportunidades de mejora es casi imperceptible y es a su vez significativamente contrastante con los informes generados por los docentes y egresados, lo cual podría deberse al desconocimiento, por parte de los mismos, de los procesos internos que se gestaron directamente en la implementación del plan de estudios adaptado y a la falta de una evaluación pertinente al programa.

Es decir, aunque estos participantes aportaron información valiosa en relación con el proceso de diseño y estructuración del PPACC, al tener un vínculo menor con el desarrollo e implementación de la propuesta sus opiniones concernientes a las oportunidades de mejora son limitadas en comparación con los agentes que intervinieron directamente en los procesos de formación, centrándose básicamente en la posibilidad de seguirlo ofertando, en la ampliación de la estructura organizativa y designación de nuevos cargos para su coordinación y en un mayor acompañamiento por parte de los Ministerios de Cultura y Educación.

En esta misma línea, en la categoría de Dificultades, Debilidades y Fortalezas del PPACC se puede observar que el mayor porcentaje de codificación está en el grupo de docentes, lo cual responde a las diferentes dificultades que de manera general experimentó el equipo de profesores para trabajar con población no tradicional, el poco conocimiento de estrategias pedagógicas y metodológicas para ejercer su práctica con dicho colectivo de estudiantes, así como la falta de capacitación por parte de las instituciones o Ministerios (de Educación y Cultura) para asumir este cargo, actualizar y mejorar sus prácticas.

6.4. Análisis de códigos en categorías

Con el fin de dar cuenta del proceso de análisis realizado, se presentan a continuación los principales códigos que se definieron en cada categoría.

6.4.1. Categoría Características Generales del PPACC (CARGP)

Como se ha señalado anteriormente, el PPACC es esencialmente una política de equidad y reconocimiento social y una estrategia de creación conjunta que buscó fortalecer el estatus profesional del sector artístico y cultural colombiano a partir de la cualificación de los agentes que en él intervienen y del reconocimiento y valoración de sus competencias y aprendizajes adquiridos a partir del ejercicio profesional.

Para tal fin, se generaron diferentes vínculos y convenios con los programas curriculares en artes de las principales universidades públicas y posteriormente con universidades privadas del país, donde el PPACC fue finalmente aterrizado e implementado. Surge del trabajo en red de un amplio número de investigadores, docentes y artistas del país, en apoyo con el Ministerio de Educación que diera el aval a su ejecución, y fue principalmente liderado por el Ministerio de Cultura.

Estuvo financiado parcialmente por dicha entidad a través de un fondo especial administrado por el ICETEX, particularmente en las convocatorias de la primera fase, y,

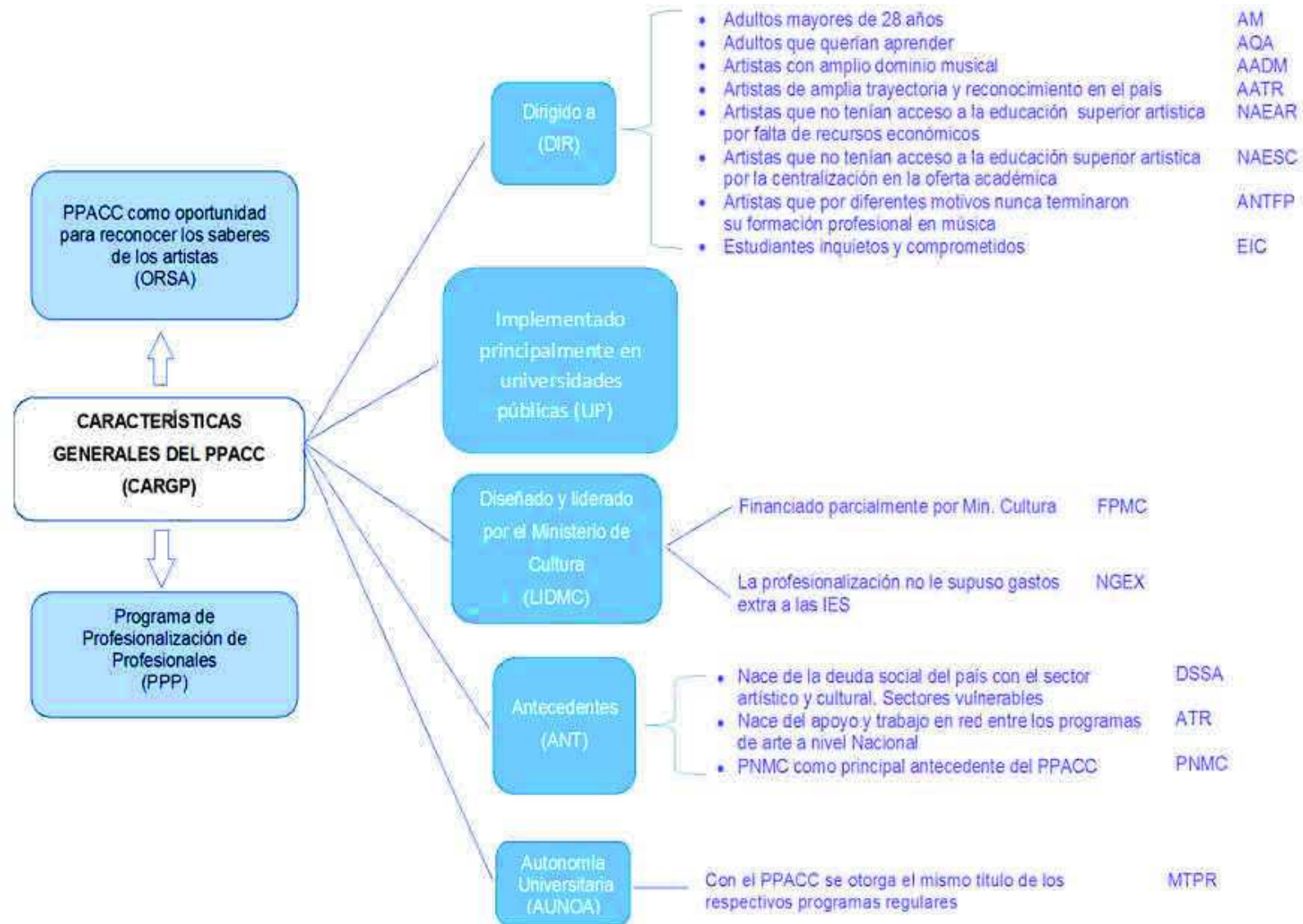
posteriormente, se abrieron otros tipos de financiación y convenios para el pago de las matrículas a través de las gobernaciones, alcaldías y/o secretarías de cultura. En otros casos y sobre todo en convocatorias más recientes, han sido los propios artistas los que han pagado la totalidad de los costos educativos.

En esta primera categoría se resaltan estas y otras generalidades del PPACC que están relacionadas con los antecedentes, finalidad, cobertura, costos y población beneficiaria (estudiantes no tradicionales), mismas que se identifican como criterios comunes a todos los programas académicos participantes en la investigación.

A partir del análisis realizado a la totalidad de las entrevistas se definieron para esta categoría los siguientes códigos (ver figura 6.31).

Figura 6.31

Códigos para la Categoría Características Generales del PPACC (CARGP)



6.4.2. Categoría –Dificultades-Debilidades-Fortalezas del PPACC

En la presente categoría se definieron tres subcategorías correspondientes a las dificultades, debilidades y fortalezas del PPACC en su conjunto y de las Instituciones implementadoras del mismo. Por su parte, las debilidades, dificultades y fortalezas de los docentes y estudiantes se abordarán más adelante en la categoría procesos de formación y experiencia académica.

6.4.2.1. Subcategoría Dificultades del PPACC (DIFPR). En esta subcategoría, compuesta por tres códigos, se identifican las dificultades generales que experimentaron los diferentes grupos de participantes dentro del proceso de implementación del PPACC, las cuales tienen que ver principalmente con los procesos administrativos y de gestión.

Las figuras a continuación (figuras 6.32, 6.33 y 6.34), señalan algunas de las referencias textuales que identifican las opiniones de los entrevistados frente a dicha subcategoría:

Figura 6.32

Referencias Textuales Para el Código Dificultades del PPACC (DIFPR)

Dificultades de desplazamiento de los artistas (DDES)

- "algunos artistas venían de zonas de conflicto, de zona roja"
- "a veces nuestros estudiantes tenían dificultades para asistir porque este programa tenía una especie de beca llamémoslo así, pero ellos tenían que pagar otra parte y ellos mismos pagar su manutención"
- "era demasiado desgastante el tema del viaje, porque muchos no vivían acá en Ibagué y lo segundo por la cantidad de compromisos que tenían"
- "tuvimos gente de Valledupar, gente de zona roja era una cosa bien compleja"
- "yo vivía aquí en la ciudad de Pasto y era demasiado fácil para mí, pero si sé que a mis compañeros se les dificultaban muchas cosas"
- "era toda la semana y tenían que venir a pagar hospedaje, buscarse la manera del sustento"
- "venían de 10 o 12 horas de viaje y llegaban directo a clases, o sea venía de muy lejos"

Al no haberse trasladado el programa hasta los territorios donde se encontraban los artistas se dificultó en gran medida su asistencia y desplazamiento hacia los centros educativos por diferentes razones de tipo económico, laboral, de orden público, o incluso, por condiciones climáticas tales como deslizamientos o derrumbes, los cuales impedían el paso por largos periodos de tiempo en las principales vías del país.

Figura 6.33

Referencias Textuales Para el Código Dificultades Institucionales (DINS)

Dificultades Institucionales (DINS)

- "La universidad no tenía ninguna experiencia en un proceso como estos"
- "Por ejemplo nosotros teníamos que ver unas asignaturas de carácter obligatorio que la Universidad no quiso negociar"
- "Ese ha sido como el trámite difícil con las universidades porque son muy cerradas, como muy acartonadas en el tema de que si uno no hace armonía I no puede ver armonía II, que si uno no lee primero una negra no puede leer después las corcheas"
- "finalmente no recuerdo si lo logramos o no, perdóname por eso, pero sufrimos para cambiar deporte formativo por otra actividad que tuviera más expresión musical"
- "una situación un poco compleja la tuvimos con la capacitación de los docentes porque el personal docente no entendía claramente cómo se iba a evaluar y cómo podían entrar estos artistas, digamos la preocupación de ellos era cómo meter un pénsum de 5 años en 2 años y medio"
- "se requería un acompañamiento más decidido de la universidad y no mirarlo como el bicho raro o el programa extraño, entender que también había que flexibilizar las plataformas administrativas, académico-administrativas como en el manejo de notas, el manejo de la malla curricular con los estudiantes y los procesos administrativos de contratación y pago de los docentes"

Como se pudo establecer con los diferentes coordinadores/responsables y docentes del PPACC que participaron en la investigación, se pudo establecer que una de las principales dificultades que experimentó el PPACC está relacionada con el desconocimiento y falta de experiencia de las universidades en la implementación de un programa de tales particularidades.

En este sentido, fueron muchas las discusiones en torno a cómo adaptar las mallas curriculares, en llegar a acuerdos de qué iban a cursar o no los artistas, en cómo se iba a flexibilizar el plan de estudios de una carrera de cinco años para cursarlo en la mitad del tiempo; pero sobre todo, la dificultad mayor radicó en hacer comprender a las instancias institucionales superiores (consejos académicos) la pertinencia y necesidad del PPACC para el país y hacerles tomar conciencia de su compromiso ético y social con el programa y los estudiantes en tanto institución de educación superior. Situación que se hace más evidente en la UV, UTP y UPN, cuyos programas están adscritos a las Facultades de Bellas Artes y en menor proporción en la UIS, programa académico que en este caso está adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas.

Figura 6.34

Referencias Textuales Para el Código Tensiones y Rechazo por el PPACC (TRP)

Tensiones y rechazo por el PPACC (TRP)

- "digamos para ellos fue como una piedrita en el zapato porque ellos ya tenían suficiente con el programa de Licenciatura de Música habitual, entonces les pusieron como otro chicharrón encima que eramos nosotros y pues eso causaba molestias"
- a nosotros los que estábamos en el programa de reconocimiento de saberes no nos veían como estudiantes de música, entonces eso era una pelea, NOS VEÍAN COMO OPORTUNISTAS"
- esa situación incómoda que se generó dentro del programa de pregrado y el programa de Colombia Creativa, de los estudiantes del programa de pregrado y los estudiantes de Colombia Creativa.
- tocó hacer mucha pedagogía con los estudiantes del programa regular y explicarles cómo se desarrollaba Colombia Creativa y que ellos en primer lugar, no eran músicos que apenas estaban aprendiendo, no, eran músicos que ya tenían una trayectoria y un reconocimiento en el país.
- "yo aquí vengo a estudiar dos años y medio por mi título pero llevo como 20 años estudiando la música por mi cuenta y tú vienes acá solamente a hacer 5, entonces a mí no me vienen a regalar nada"

- *“cuando se convoca a las Universidades para esta aventura hay mucha actitud de desconfianza porque se piensa que se va a llegar a la feria de los regalos, se van a regalar los títulos, que el nivel va a disminuirse. Se empieza a sentir una pugna entre los que tienen y los que no han tenido las oportunidades. E incluso, se empieza a generar un ambiente de zozobra donde se empieza rumorar que eso no vale nada y que esos pequeños artistas, pequeñuelos artistas, no son dignos de entrar a una institución educativa como lo es la universidad”*

De acuerdo con los anteriores fragmentos seleccionados, se puede evidenciar que el rechazo y tensión que generó el PPACC fue muy alta tanto a nivel de comprensión de los estudiantes del programa regular como por parte de los mismos docentes que impartían clase en estos programas académicos. Lo anterior, significó la necesidad de socializar el proyecto tanto con el equipo docente que trabajaría con el PPACC como con los mismos estudiantes y docentes de los programas regulares.

6.4.2.2 Subcategoría Debilidades del PPACC (DEBPR).

La subcategoría a continuación está constituida por un total de 12 códigos que dan cuenta de las principales debilidades del PPACC, las cuales están mayormente relacionadas con la gestión académico-administrativa.

- No se cumplían requisitos socio-demográficos (NCR)
- Carga académica y horaria excesiva (CAHE)
- Con el título se reconocen los saberes pero se invalida la experiencia (RSIE)
- Del proceso de formación (PRF)
- Demoras en el desembolso de las becas y mala comunicación con el ICETEX (DDB)
- Demoras en los pagos a los docentes (DPAD)
- Acceso a la información y oferta del PPACC (AIP)

- Evaluación escasa y no estructurada del PPACC (EENE)
- Falta de acompañamiento a las Instituciones por parte de los Ministerios (FAIM)
- La formación no se desplaza (FND)
- Falta de seguimiento a los egresados (FSEG)
- Pérdida del sentido y filosofía del programa (PSYF)

Figura 6.320

Códigos para la Subcategoría Debilidades del PPACC (DEBPR)



Algunas referencias textuales representativas de esta subcategoría son las siguientes:

- “yo pienso que sí le hace falta una infraestructura un poco más nutrida para que todo tenga un mejor funcionamiento”
- “siempre fue desordenado y eso obedece a que no hubo alguien encargado administrativamente que nos hiciera respetar a nosotros también”
- “no te lo estoy inventando, lo pude ver en el proceso de acreditación, todas las universidades fallamos en el puente que une a los egresados con las carreras”
- “me parece a mí que de pronto esos filtros tuvieron que ser más exigentes o más rigurosos como para que esas personas quizás que no cumplían con el perfil, o con el nivel, o con las expectativas del programa pues digamos que no se pudieran colar”
- “digamos había gente muy joven”
- “habían personas menores, eso estaba puesto ahí como en el papel pero yo encontré muchachitos”
- “incluso no es solamente la edad, es también las aptitudes y había personas que no tenían el perfil para ser Licenciados en Música”
- “en esa época como tal no había como mecanismos, no había como una persona encargada, era la misma psicóloga quien se encargaba de todo y pues que medianamente se podía contactar con los egresados de todo el programa”
- “pues es una oportunidad para el que no la tuvo por X o Y motivo, pero también es una sinvergüenzura para el que no la necesitaba realmente”
- “yo de todas maneras sigo pensando que aunque eran sólo cuatro encuentros sí es MUCHA INFORMACIÓN en un solo momento, es demasiada información, eso me parece que es una debilidad”
- “uno esperaba que le explicaran cosas un poco más sencillas, más básicas, debido a que así como habían maestros que ya habían hecho prácticamente toda

la carrera y que les faltaba terminar, haciendo la profesionalización, había maestros que EN LA VIDA habían visto un pentagrama”

- “siento que es una vaina que la dejan muy a la deriva, muy a las capacidades del profesor y si funciona bien y si no funciona pues de malas”

Como expone la figura 6.35, y según los participantes, las principales debilidades del PPACC son:

La Pérdida del sentido y filosofía del programa (PSYF), con mayor incidencia en el CT, UIS y UP (ver tabla 6.20). En ésta línea, aunque los participantes coinciden en señalar el PPACC como una estrategia y apuesta imprescindible para el país, denuncian a su vez que ésta ha sido manipulada para el beneficio tanto de artistas que no requerían ni merecían esta oportunidad como de las propias instituciones académicas, a quienes con la aprobación del PPACC se les abrió una oportunidad de “negocio rentable”

Las referencias a continuación dan cuenta de ello:

- *“esto era una labor más como social entorno a una pedagogía musical ¿no? pero se volvió un negocio”*
- *“Soy otra vez crítica y digo, eso fue una ÚNICA oportunidad, está bien dos, está bien tres, pero el que la cogió ya como negocio pues noooo”*
- *“Entonces, Colombia Creativa brindó una oportunidad, valiosísima, pero ahora todos quieren la misma oportunidad aunque no se la merezcan”*
- *“se empezaron como a colonizar entre comillas por lo que te decía que veían un modelo económicamente rentable también para ellos”*

Otra de las debilidades del PPACC se señala en la carga académica y horaria excesiva (CAHE), principalmente en el CT y UPN.

- *“mientras una carrera dura 5 años la profesionalización dura dos años y medio. OBIAMENTE pues el trabajo es exageradamente BRUTAL, o sea uno ahí tiene que jugarse la VIDA en todo ese aprendizaje y toda esa cantidad de información*

- *“sí, es un programa donde se reduce el tiempo pero al reducir el tiempo también es muy exigente el proceso.*
- *“era viernes, sábado, domingo y lunes festivo de 7 am a 5 pm y eso era BRUTAL en información, pues uno recibía MUCHÍSIMA INFORMACIÓN y quedaba con mucho trabajo para el siguiente encuentro*

La evaluación escasa y no estructurada del PPACC (EENE).

- *“pues evaluación por parte de la Universidad o del Ministerio de Cultura no recuerdo la verdad”*
- *“ellos nos quedaron debiendo la valoración a nivel nacional de Colombia Creativa”*
- *“yo he indagado con diferentes colegas, diferentes coordinadores, y ninguno recuerda, ninguno sabe o ninguno me puede dar fé/testimonio de que el Ministerio haya hecho un seguimiento consciente, riguroso o una verdadera evaluación del programa”*
- *“yo creo que debe haber más acompañamiento, es decir, sí, se crea el programa, pero fijate que yo no te pude responder si realmente sí hubo un seguimiento de parte del Ministerio o si luego de las diferentes cohortes existió ese proceso de evaluación dentro de la universidad o el Ministerio. Entonces creo que si lo hubo debió ser puesto en conocimiento a la gente que estuvo en el proceso y terminaron el programa”*

Y la falta de compromiso y vigilancia en los procesos de admisión de los requisitos socio-demográficos (NCR), siendo más recurrente en el CT (ver tabla 6.20).

- *“nos encontrábamos con gente bastante joven que no llegaba a los 30 años, y yo decía “¿pero si esta persona puede estar en la universidad, en el programa normal, por qué está acá?”*
- *“incluso no es solamente la edad, es también las aptitudes y había personas que no tenían el perfil para ser Licenciados en Música”*

- *“las expectativas ya no se llenaron porque ya empezó a haber gente que yo sentía que no era como el perfil inicial de Colombia Creativa”*
- *“algunos profesores encontrábamos que había gente que no merecía estar porque tenían muchas dificultades o no cumplían las condiciones que en esas reuniones de diseño habíamos estipulado, abiertamente lo decíamos”*

Tabla 6.17

Comparación de Codificación por Universidades para Subcategoría Debilidades del Programa (DEBPR)

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

INSTITUCIÓN	DEBPR		ADM		NCR		CAHE		DDB		DPAD	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
ASAB	21	5,6%	0	0,0%	2	4,4%	8	13,8%	0	0,0%	0	0,0%
CT	38	10,2%	2	12,5%	8	17,8%	10	17,2%	0	0,0%	0	0,0%
INCCA	39	10,5%	2	12,5%	4	8,9%	4	6,9%	0	0,0%	6	27,3%
UA	36	9,7%	4	25,0%	6	13,3%	4	6,9%	4	16,7%	2	9,1%
UDEA	41	11,0%	1	6,3%	6	13,3%	7	12,1%	1	4,2%	4	18,2%
UDENAR	18	4,8%	4	25,0%	0	0,0%	1	1,7%	4	16,7%	0	0,0%
UIS	37	9,9%	1	6,3%	6	13,3%	2	3,4%	2	8,3%	1	4,5%
UPN	72	19,3%	0	0,0%	5	11,1%	12	20,7%	5	20,8%	6	27,3%
UTP	26	7,0%	1	6,3%	6	13,3%	4	6,9%	0	0,0%	1	4,5%
UV	45	12,1%	1	6,3%	2	4,4%	6	10,3%	8	33,3%	2	9,1%

INSTITUCIÓN	AIP		EENE		FAIM		FND		FSEG		PSYF	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
ASAB	3	16%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
CT	0	0%	5	9,1%	4	21,1%	0	0,0%	3	9,1%	10	18,9%
INCCA	3	16%	5	9,1%	4	21,1%	2	20,0%	5	15,2%	0	0,0%
UA	1	5%	5	9,1%	1	5,3%	2	20,0%	0	0,0%	8	15,1%
UDEA	2	11%	5	9,1%	3	15,8%	0	0,0%	8	24,2%	3	5,7%
UDENAR	0	0%	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	2	6,1%	0	0,0%
UIS	1	5%	6	10,9%	1	5,3%	0	0,0%	5	15,2%	14	26,4%
UPN	3	16%	18	32,7%	3	15,8%	3	30,0%	3	9,1%	10	18,9%
UTP	2	11%	6	10,9%	0	0,0%	1	10,0%	4	12,1%	1	1,9%
UV	4	21%	4	7,3%	3	15,8%	2	20,0%	3	9,1%	6	11,3%

6.4.2.3. Subcategoría Fortalezas del PPACC (FORPR).

En esta subcategoría se encuentran tres códigos que se relacionan directamente con la buena gestión y asertividad en la implementación del PPACC en los diferentes programas académicos (ver figura 6.35).

Estas tienen que ver con el compromiso de las instituciones frente a la adaptación y flexibilización curricular y con la ganancia que representó para el PPACC el hecho de contar con profesores no sólo altamente cualificados en su campo de formación sino que además conocían muy bien el programa académico que estaban ofreciendo, pues previo a su vinculación al PPACC contaban con al menos 2-3 años de experiencia como docentes dentro del programa regular.

Es decir, conocían a profundidad el plan de estudios, lo que favoreció la adaptación de los contenidos según el grupo de estudiantes al cual estaban atendiendo.

La subcategoría *Fortalezas del PPACC* se compone entonces de los siguientes códigos:

- Comprensión y Compromiso con el Reconocimiento y la Flexibilización Curricular
- Facilidades para Seleccionar el Equipo de Trabajo (SETR)
- Misma Planta Docente del Programa Regular (MDPR)

Las siguientes figuras (figuras 6.36, 6.37 y 6.38), identifican algunos textos de referencia de los códigos pertenecientes a esta Subcategoría.

Figura 6.36

Referencias para el Código Comprensión y Compromiso con el Reconocimiento y la Flexibilización Curricular

**Comprensión y
compromiso con
el
Reconocimiento
y la
Flexibilización
(CRF)**

- "yo pienso que la fortaleza más importante es que lo ausmimos con responsabilidad, que no improvisamos, nos dimos a la tarea, porque sí lo recuerdo muy bien, de mirar la parte curricular y decidir qué materias y el cómo se iban a dictar de acuerdo a las directrices porque tenían que adaptarse ¡Y lo logramos!"
- "eso estuvo bien para todo el mundo ¿no? o sea, la universidad lo hizo muy bien y lo pensó bien. Incluso se presentaría o se presentaron algunos paros pero también había opciones cuando se presentaba esto. Nosotros podíamos irnos por ejemplo a un hotel que queda en el centro de la ciudad de Bucaramanga, ahí había una sede también de la universidad, y ahí se podían dictar las clases"
- "teníamos un equipo de docentes que comprendió ese proyecto, que aquí no era una guerra de egos ni el que más supiera sino que era más bien un tema de compartir, "yo sé y ustedes saben, entendamos y compartamos el conocimiento".

Figura 6.37

Referencias para el Código Facilidades para Seleccionar el Equipo de Trabajo (SETR)

**Facilidades
para
Seleccionar el
Equipo de
Trabajo
(SETR)**

- "cuando se me dijo a mí "¿se quiere meter en este locura?" yo puse unas condiciones, "si me permiten escoger el equipo, sí, PORQUE NO TODOS CABEMOS AQUÍ". No porque no sepan, sino porque además de poseer esos conocimientos desde lo cognitivo se necesita asumir una postura procedimental y ACTITUDINAL"
- "no fueron docentes que fueron buscados a última hora para cubrir espacios"
- "muchos los conocía porque habían sido ya alumnos míos"
- fue quien se encargó de buscar a todos los perfiles de los profesores para eso"
- no era un profesorado muy numeroso"
- "En el comité de programa conversamos sobre qué tipo de docentes queríamos. Unos del programa muy bien pero otros como no querían que se realizara el programa pues no se les llamó, o sea, tu no llamas a trabajar contigo a quienes no quieren trabajar contigo"

Figura 6.38

Referencias para el Código Misma Planta Docente del Programa Regular (MDPR)

**Misma Planta
Docente del
Programa
Regular
(MDPR)**

- "y pues la ventaja con que fueran estos docentes es pues que conocían a fondo la estructura del programa"
- "me dijeron que necesitaban una persona de mi perfil, porque conocía el currículo y las asignaturas, los planes de cursos y así fue que empecé a trabajar con ellos. Los que trabajaban eran personas que trabajan dentro de los otros programas y conocían a fondo la estructura del programa"
- "los docentes fueron los mismos profesores de la universidad tecnológica, no contratamos a ningún profesor externo"
- "digamos que ya como la universidad tenía la experiencia de trabajar con el PNMC, ya tenía el perfil de los docentes que ya venían trabajando en ese proyecto, entonces fueron los mismos los que empezaron en el proceso de profesionalización"
- "digamos los docentes que ya trabajaban con el pregrado regular que de alguna manera teníamos ya como noción"

A partir de los anteriores análisis se realizó un proceso de contraste de contenido de las dificultades, debilidades y fortalezas del PPACC en los 10 programas evaluados, resultados que se agrupan y presentan en la tabla a continuación (tabla 6.21).

Tabla 6.21

Síntesis de los Resultados Obtenidos por Institución respecto a las Debilidades, Dificultades y Fortalezas del PPACC

NOMBRE IES	DEBILIDADES	DIFICULTADES	FORTALEZAS
ASAB	<p><i>"Los docentes asumían que por ser nosotros maestros ya con ciertos años de experiencia pues teníamos conocimiento de todo este tipo de elementos académicos y pues no era así... Uno esperaba que le explicaran cosas un poco más sencillas, más básicas, debido a que así como habían maestros que ya habían hecho prácticamente toda la carrera y que les faltaba terminar, haciendo la profesionalización, había maestros que EN LA VIDA habían visto un pentagrama"</i></p> <p><i>"era demasiado acelerado el proceso"</i></p>	<p><i>"A nosotros los que estábamos en el programa de reconocimiento de saberes no nos veían como estudiantes de música, entonces eso era una pelea, NOS VEÍAN COMO OPORTUNISTAS"</i></p> <p><i>"la parte administrativa de la Universidad Distrital también veía el programa como el patito feo y no era como tan chévere a veces ese momento. Pero la Facultad de Artes ASAB SÍ PELEABA POR NOSOTROS, o sea, desde el coordinador general hasta el docente de inglés peleaba por nosotros, pues porque ELLOS SÍ VEÍAN ESA IMPORTANCIA QUE ERA RECONOCER la trayectoria de músicos que habían aportado al país"</i></p>	<p><i>"ese reconocimiento a los saberes de cada uno de los maestros es muy bueno, muy valioso, una fortaleza grandísima"</i></p> <p><i>"Es decir, tenemos los saberes que hemos fortalecido durante mucho tiempo de una u otra manera y la visión de la universidad sí es reconocer eso que sabemos, pero hay cosas que como todo el mundo no sabemos y esas cosas sí era la obligación de la Universidad, o de los profesores, enseñarnos, y pues creo que en un 92% lo hicieron. Pese a que haya habido ciertos casos particulares donde no lo permitieron eso se cumplió"</i></p> <p><i>"ese reconocimiento a los saberes de"</i></p>

	<p><i>"mientras una carrera dura 5 años la profesionalización dura dos años y medio. OBVIAMENTE pues el trabajo es exageradamente BRUTAL, o sea uno ahí tiene que jugarse la VIDA en todo ese aprendizaje y toda esa cantidad de información"</i></p> <p><i>"se tenía que abarcar en un programa comprimido todo lo que se ve en una carrera, entonces tenían que ser MUY RÁPIDOS Y DAR MUCHA INFORMACIÓN"</i></p>	<p><i>mucho conocimiento y mucha música, mucha historia musical del país"</i></p>	<p><i>cada uno de los maestros es muy bueno, muy valioso, una fortaleza grandísima"</i></p> <p><i>"era muy chévere porque pues había cosas que uno evidentemente no entendía en la clase y entonces le daban como 15 a 20 minutos de explicación a uno solo, esa era como una de las fortalezas más grandes"</i></p> <p><i>"la parte administrativa de la Universidad Distrital también veía el programa como el patito feo y no era como tan chévere a veces. Pero la Facultad de Artes ASAB SÍ PELEABA POR NOSOTROS, o sea, desde el coordinador general hasta el docente de inglés peleaba por nosotros, pues porque ELLOS SÍ VEÍAN ESA IMPORTANCIA QUE ERA RECONOCER la trayectoria de músicos que habían aportado al país mucho conocimiento y mucha música, mucha historia musical del país"</i></p>
CT	<p><i>"de pronto esos filtros tuvieron que ser más exigentes o más rigurosos como para que esas personas quizás que no cumplían con el perfil, o con el nivel, o con las expectativas del programa pues digamos que no se pudieran colar"</i></p>	<p><i>"Obviamente al principio hubo muchos inconvenientes administrativos mientras nos íbamos amoldando y ya en la segunda cohorte teníamos un poco más de experiencia y estábamos un poco más organizados"</i></p>	<p><i>"Los docentes y el coordinador conocían a fondo la estructura del programa"</i></p> <p><i>"Es gente que tiene unos conocimientos y unos saberes muy buenos, están muy bien preparados,</i></p>

“digamos había gente muy joven, como de 25 años, que yo consideraba que todavía estaban en la facultad y condiciones de hacer una carrera digámoslo así normal entre comillas, o sea, los cinco años de pregrado como nos tocó a nosotros”

“ahora que lo pienso si faltó un poco más de acompañamiento, faltó un poco más de asesoramiento me parece que externo a la institución, quizá de pronto del Ministerio de Cultura o de Educación”

“tener que meter lo que un chico ve en cinco años, comprimirlo, en dos años, es MUY COMPLICADO”

“la última cohorte que yo estuve trabajando en ese programa ya no era como tan chévere, me parece que ya la exigencia decayó un poco, al principio fuimos más selectivos, el filtro fue un poco exigente, pero ya al final me parece a mí que fuimos un poco más flexibles, o la institución

“ese fue un tema complejo por la cantidad de población y por la flexibilización de los horarios”

“coordinar eso era bastante complicado y dispendioso”

“digamos que para el sistema administrativo y docente era muy desgastante por todo lo que había que hacer y realmente lo que sí decían los directores de esa época es que a nivel económico no le quedaba mucho a la institución, o sea estaban haciendo un programa como por ayudarlos a ellos pero no representaba mayor ganancia para la institución, no había una retribución en relación al trabajo”

la mayoría de docentes ya tiene maestrías o doctorados”

“Gente con mucha experiencia, llevaban muchos años dictando esas materias entonces eran súper rigurosos y además también sabían explicar muy bien”

“la mayoría de los docentes que estuvieron en ese programa eran personas que estaban dadas a eso y había un muy buen ambiente de aprendizaje, no era una cuestión de egos, sino que realmente estaban ahí para compartir experiencias de vida y para compartir experiencias pedagógicas”

	<i>fue un poco más flexible en admitir personas, estudiantes; me parece a mí que la calidad bajó un poco”</i>		
	<i>“Digamos, las ciudades grandes ya han tenido su oportunidad, incluso la siguen teniendo, pero no hemos podido llegar a lugares donde hace falta este tipo de formación y conocimiento y donde se puede hacer mucho más y es aún más pertinente. Creo que ese apoyo hace falta porque muchos de ellos no han podido hacerlo o por desconocimiento, por economía o por accesibilidad”</i>	<i>“la adaptación y flexibilización del plan de estudios fue un proceso complejo y realmente hubo muchas discusiones’</i>	<i>“no existía convocatoria para docentes, teníamos que escoger muy bien el perfil de docentes dentro de los profesores que ya teníamos en el pregrado y que conocían el programa internamente, el funcionamiento de la universidad y con ello podían comprender y aportar ideas de cómo flexibilizarlo para Colombia Creativa”</i>
INCCA	<i>“siento que es una vaina que la dejan muy a la deriva, muy a las capacidades del profesor y si funciona bien y si no funciona pues de malas”</i>		<i>“en ese sentido no estaban inventándose nada digamos desde cero”</i>
	<i>“yo sí creo que desde el punto de vista administrativo al Ministerio le hace falta asumir un poco más el convenio y no dejarlo simplemente abandonado a que la Universidad lo haga como quiera, lo que quiera.</i>		<i>“todos estamos en la misma tónica, ya llevamos tiempo trabajando juntos entonces nos entendemos, sabemos qué queremos y para dónde vamos, eso ha sido creo uno de los logros de la profesionalización aquí en la Universidad”</i>
			<i>“En general era bien interesante porque los estudiantes sí se metían en el cuento y sí generaban inquietud, que al final es lo que se necesita para que haya construcción del conocimiento y había también</i>

	<p><i>Porque al final ahí hay unas responsabilidades compartidas”</i></p> <p><i>“en principio nos explicaron cómo era el proceso, cómo iba a funcionar y qué tipo de perfiles podríamos tener, si, pero desde el aspecto pedagógico no, eso fue un baldado de agua fría para los profesores que tuvieron el primer semestre de la primera cohorte sobre todo”</i></p>	<p><i>como un respeto a la clase que fue bien interesante en la mayoría”</i></p>	
UA	<p><i>“De las debilidades, como todo proceso yo sé que el hecho de que sea todo tan condensado y que no se puedan tocar los temas a profundidad, de pronto puedan quedar vacíos, que de pronto no se pueda lograr llenar las expectativas al 100%”.</i></p> <p><i>“en los tiempos de pago no fue cumplido, no por inconveniente del programa o la Facultad sino en manejo que se le da internamente del manejo de los recursos”</i></p> <p><i>“nos encontrábamos con gente bastante joven que no llegaba a los</i></p>	<p><i>“allá siempre hubo como un choque, hubo una resistencia por parte de la comunidad educativa, porque mucha gente se quejaba que “cómo era posible que era un programa muy corto en comparación al regular que uno hace en cinco años”, o sea la gente se rasgaba las vestiduras y decían “están regalando títulos “. Había incluso también muchos profesores que en realidad no comulgaban con el programa de profesionalización. Muchas cosas a las que uno tuvo que enfrentarse y siempre se sintió el rechazo de la comunidad por el programa de profesionalización, siempre”</i></p> <p><i>“yo tuve un caso de un profesor que yo no sé por qué aceptó ser docente</i></p>	<p><i>“digamos que ya como la universidad tenía la experiencia de trabajar con el PNMCC, ya tenía el perfil de los docentes que ya venían trabajando en ese proyecto, entonces fueron los mismos los que empezaron en el proceso de profesionalización”</i></p> <p><i>“la experiencia reconocida en el campo de conocimiento, en este caso se contaba con la mayoría de los docentes que estábamos en el programa”</i></p> <p><i>“como programa teníamos la fortaleza del compromiso de los docentes, de vocación de los docentes, de la experiencia de los docentes, de la adecuación curricular que se hizo pensando en el contexto”</i></p>

	<p>30 años, y yo decía “¿pero si esta persona puede estar en la universidad, en el programa normal, por qué está acá?”</p> <p>“los contenidos del programa eran exactamente igual sino que así súper sintéticos, entonces eran jornadas muy extenuantes y yo no las veo digamos tan provechosas para el aprendizaje”</p> <p>“yo creo que el Ministerio debe enfocarse en descentralizar, delegar un poco más hacia las regiones y atender donde está más desatendido el país, seguramente lo hacen, esto de la profesionalización es un ejemplo, pero nunca es suficiente en un país con tantas necesidades y con una población tan vulnerada como la nuestra”</p>	<p>de la profesionalización, fue uno de los profesores que estuvo en los inicios. Al final yo siento que él aceptó ser docente de la profesionalización para demostrarle a todo el mundo que eso era un fiasco, que eso no servía, entonces quiso dejar a una cantidad de gente en la asignatura que dio, de hecho hubo mucha gente que le tocó repetir esa asignatura porque aunque era de ensambles él se dedicó a darles solo solfeo para demostrar que no todos leían. Entonces eso fue una cosa TERRIBLE”</p> <p>“presentaban dificultades que a veces no contaban con los recursos y a veces tenían que venirse volados del trabajo porque de los lugares donde trabajaban no les daban permiso”</p>	<p>“teníamos la ventaja de conocer el programa académico y en cierta medida el contexto cultural y geográfico de nuestros estudiantes”</p> <p>“la fortaleza que yo veo es el recurso humano, los docentes con los que cuenta la universidad son unos seres humanos de primera, unas personas muy bien estructuradas y en lo profesional gente muy capaz, eso ha garantizado que se mantengan en el tiempo todos los procesos que llevamos”</p> <p>“siempre fueron los mismos maestros durante toda la carrera, lo que hizo que se facilitaran los procesos”</p>
<p>UDEA</p>	<p>“se nos dice, se nos invita, pero no se nos dice el ¿cómo?”</p> <p>“no hay una instancia ordenadora y que vayan dirigiendo y captando dónde están estos egresados, no</p>	<p>“cuando se convocan a las Universidades para esta aventura hay mucha actitud de desconfianza porque se piensa que se van a regalar los títulos, que el nivel va a disminuirse. Se empieza a sentir una pugna entre los que tienen y los que</p>	<p>“Tenemos un compromiso social”</p> <p>“Y ”¿para ser docente qué es lo que se requiere? La acción, el servicio, la vocación, eso tenían nuestros docentes”</p>

existe ese seguimiento, nosotros no lo tenemos”

no han tenido las oportunidades. E incluso, se empieza a generar un ambiente de zozobra donde se empieza a rumorar que eso no vale la pena y que esos pequeños artistas no son dignos de entrar a una institución educativa como lo es la universidad... QUE NO SE LLAMA COLOMBIA CREATIVA SINO COLOMBIA RECREATIVA”

“se consolidaron estrategias metodológicas más pertinentes para comprender que en el aula de clases somos diversos y que no podemos homogeneizar el logro cognitivo, cada estudiante es un mundo aparte”

“los profesores fuimos entendiendo el respeto a esa diversidad frente a la aprehensión cognitiva”

“los profes de la profesionalización en general siempre apoyaron el proyecto y lo defendieron todo el tiempo pero en cambio los docentes del programa regular no nos querían y hasta nos miraban todo raro”

“era una experiencia donde no se sabía nada... “¿Cómo le ibas a hacer para determinar qué es lo que se debe enseñar o no?”

“Ninguno tenía experiencia frente a eso, ni la Universidad de Antioquia pero tampoco la del Valle, la del Atlántico, NINGUNA, de cómo se minimizaba un programa en tres encuentros”

“la mayor dificultad fue comprender cómo implementar el programa que era la primera vez que se daba. Luego determinar los criterios de

	<i>cuáles eran las materias que se homologaban y las que se cursaban”</i>		
UDENAR	<p><i>“la situación era que el Ministerio de Cultura tiene un fondo y ese fondo para que se ejecutara necesitaba tener un ente que lo ejecutara y fue el ICETEX quien ejecutaba precisamente el desembolso del rubro de las becas. Entonces esa articulación entre el Ministerio de Cultura e ICETEX fue un poco compleja porque el ICETEX no desembolsaba fácilmente los rubros. Hubo bastantes atrasos en los rubros”</i></p> <p><i>“a veces no llegaban las becas, se demoraba mucho el desembolso de esos rubros. Eso ya fue digamos una problemática a nivel general de Colombia Creativa, no solo aquí en Pasto sino a nivel Nacional”</i></p> <p><i>“una de las debilidades del programa regular, y pues que se replica en el programa de Colombia Creativa porque pues es un programa regular reducido, es que es música que al final de cuentas que no te sirve para</i></p>	<p><i>“Sabíamos que pues Colombia Creativa iba a generar unas fuertes críticas... Y lógicamente así fue”</i></p> <p><i>“los estudiantes de pregrado pensaban que se les estaba regalando el título a estos artistas al hacer un programa en 2 años y medio y que les iban a quitar su espacio en el mundo laboral”</i></p> <p><i>“tocó hacer mucha pedagogía con los estudiantes del programa regular y explicarles cómo se desarrollaba Colombia Creativa y que ellos en primer lugar, no eran músicos que apenas estaban aprendiendo, no, eran músicos que ya tenían una trayectoria y un reconocimiento en el país. Yo lo miro positivo aunque de alguna manera en algunas oficinas esto lo miraban caótico”</i></p> <p><i>“Ellos tenían que estar todos los fines de semana acá y tenían que salir desde el día miércoles para estar acá el día viernes. Eran muchos inconvenientes en el transporte, en la situación que se daba en el Putumayo que a veces la vía se cerraba, porque esas vías son</i></p>	<p><i>“El programa cuenta con una infraestructura muy sólida, mejor dicho, la infraestructura de la licenciatura en música de la Universidad de Nariño pienso yo es muy buena, muy cómoda y es una de las fortalezas especialmente del departamento de música”</i></p> <p><i>“Colombia Creativa si no hubiera tenido el eco de las universidades no se hubiera podido desarrollar”</i></p> <p><i>“uno puede saber que era la voluntad de trabajar con el proyecto porque de ante mano se sabía que Colombia Creativa no era un programa curricularmente fácil por la flexibilidad curricular y por el compromiso y la vigilancia, había que estar atento con todos los estudiantes porque constantemente surgían diferentes problemáticas con ellos”</i></p>

	<p><i>el contexto en el cual te vas a salir a desempeñar”</i></p> <p><i>“siempre fue desordenado y eso obedece a que no hubo alguien encargado administrativamente que nos hiciera respetar a nosotros también”</i></p>	<p><i>muy precarias, o que a veces había problemas de violencia, había paros armados, todo eso hizo por ejemplo que particularmente para las personas del Putumayo fuera muy difícil, tuvieron bastante dificultad en venir”</i></p>	
UIS	<p><i>“yo pienso que Colombia creativa fue un programa que empezó que inició con muy-muy-muy buena intención y se perdió”</i></p> <p><i>“nosotros tuvimos muchos estudiantes que abandonaron la carrera de cinco años y puum brincaron a Colombia Creativa y en dos años se licenciaron, entonces eso causó acá en Bucaramanga mucha tensión”</i></p> <p><i>“no te lo estoy inventando, lo puede ver en proceso de acreditación, todas las universidades fallamos en el puente que une a los egresados con las carreras”</i></p> <p><i>“pues es una oportunidad para el que</i></p>	<p><i>“A veces la lluvia los hacía quedar no les permitía viajar. Tú sabes cómo es Colombia de quebrado a nivel geográfico, entonces esas condiciones eran duras”</i></p> <p><i>“recuerdo que teníamos gente que venía de muy lejos, algunos de Barrancabermeja pa' dentro y les tocaba como dos horas en chalupa y de ahí cogían mula, las carreteras llenas de barro... IMAGÍNATE ESAS CONDICIONES y así iban”</i></p>	<p><i>“yo pienso que la fortaleza más importante es que lo asumimos con responsabilidad, que no improvisamos, nos dimos a la tarea de mirar la parte curricular y decidir conjuntamente qué materias y el cómo se iban a dictar de acuerdo a las directrices, porque tenía que adaptarse. Y lo logramos. Yo pienso que otra de las fortalezas fue el cuerpo docente que lo asumió porque no estaban ahí por obligación”</i></p> <p><i>“Y yo pienso que hubo empatía, eso es muy importante, hubo empatía de parte y parte tanto de los estudiantes con los docentes como de los docentes con los estudiantes y a parte de la empatía pues viene la comprensión, viene la tolerancia y vienen las GANAS de sacar esto adelante”</i></p>

	<p><i>no la tuvo por X o Y motivo, pero también es una sinvergüenzura para el que no la necesita realmente”</i></p> <p><i>“Entonces, Colombia Creativa brindó una oportunidad, valiosísima, pero ahora todos quieren la misma oportunidad aunque no se la merezcan”</i></p>	<p><i>“el coordinador de ese de ese entonces y los docentes estuvieron ahí todo el tiempo acompañándonos”</i></p> <p><i>“no fueron docentes que fueron buscados de última hora para cubrir espacios sino que la universidad utilizó docentes que estaban dentro del programa regular”</i></p> <p><i>“En cuanto a los docentes ellos hicieron muy buena labor sobre todo que conocían a las personas que estaban educando y no incluyeron docentes que no conocieran el contexto”</i></p>	
UPN	<p><i>“hay una demanda muy alta y para las universidades termina siendo rentable porque en muchos casos la utilización de la infraestructura o digamos de los espacios no es tan alta por el tipo de presencialidad que se requiere”</i></p> <p><i>“Una debilidad del proyecto fue el manejo administrativo porque no fue muy diligente en los pagos, administrativamente era muy pesada para manejar el proyecto, entonces tardaban mucho en todos los</i></p>	<p><i>“fue muy fuerte no solamente de parte de los docentes sino también de los estudiantes del programa como le decían Colombia recreativa al programa, o sea, lo estigmatizaron mucho al comienzo y por eso fue que fuimos invitando poco a poco algunos profesores de manera intencional para que se dieran cuenta de la calidad de estudiantes que teníamos ahí”</i></p> <p><i>“se requería un acompañamiento más decidido de la universidad y no mirarlo como el bicho raro o el programa extraño, entender que también había que flexibilizar las</i></p>	<p><i>“teníamos un equipo de docentes que comprendió ese proyecto, que aquí no era una guerra de egos ni el que más supiera sino que era más bien un tema de compartir, “yo sé y ustedes saben, entendamos y compartamos el conocimiento”</i></p> <p><i>“las fortalezas más grandes que tuvo el programa fue brindarle a la licenciatura una opción de reconocer a los músicos del país, reconocer que existen otras músicas y hablar de esas músicas en plural”</i></p> <p><i>“el reconocer la diversidad en todo sentido, la diversidad en las prácticas</i></p>

procesos de cumplir con los pagos y los desembolsos de los profes y eso terminaba desmotivándolos, entonces en un par de fines de semana hicieron paro los profes, no dictaron clases porque la universidad no les había pagado”

“las expectativas ya no se llenaron porque ya empezó a haber gente que yo sentía que no era como el perfil inicial de Colombia Creativa”

“algunos profesores encontrábamos que había gente que no merecía estar ahí porque tenían muchas dificultades o no cumplían las condiciones que en esas reuniones de diseño habíamos estipulado, abiertamente lo decíamos”

“hubiera podido impactar más y de pronto descentralizar de alguna manera para algunas personas que se les hiciera muy difícil acudir a las capitales, que era donde se hacía”

plataformas administrativas, académico-administrativas como en el manejo de notas, el manejo de la malla curricular con los estudiantes y los procesos administrativos de contratación y pago de los docentes”

“En ese tipo de cosas el seguimiento era muy individual. La administración de la malla curricular era muy personalizada y quién estaba ahí al frente, en este caso el coordinador académico y junto con el asistente académico administrativo, tenían que ir llevando el seguimiento semestre a semestre de qué se le registraba a cada estudiante y cómo iba su historia académica para que no se fueran quedando de la malla curricular y al final completaran los 170 créditos que pedía la licenciatura”

musicales pero también la diversidad en los procesos de educación, que no es lo mismo enseñar desde un conservatorio a enseñar en la Casa de la Cultura de Albania o en La Guajira porque son procesos totalmente diferentes, válidos, pero con resultados trascendentalmente diferentes”

“se respetó el saber y toda la tradición que traían ellos”

“Y eso nos motivó a nosotros como docentes a preparar bien nuestras clases porque era gente que sabía mucho”

“esa experiencia docente y digo yo humanística también de conocer las ganas, las limitaciones de ciertas personas, pero aun así estimularlos y hacerlos sentir bien”

“El compromiso, el cariño, como la capacidad docente y la labor pedagógica de tantas personas tan valiosas que tiene la Universidad Pedagógica”

“aún la universidad teniendo la falta e incumplimiento en los pagos, en mi caso no saqué el cuerpo y seguí enseñando hasta que se acabó

		<p><i>Colombia Creativa, eso me parece que fue otra fortaleza, que los profesores cumpliéramos con el compromiso ya no con la universidad sino con los estudiantes”</i></p> <p><i>“Creo que todos los docentes tenían como ese interés de dar y aportar para que el programa funcionara”</i></p>
UTP	<p><i>“es que tampoco el tiempo nos daba, ellos por su trabajo y nosotros por el tiempo”</i></p> <p><i>“la Universidad no tenía capacidad para más de treinta personas, esa era la verdad en términos de espacios, tiempos”</i></p>	<p><i>“Cuando nosotros presentamos la propuesta internamente hubo muchos problemas, pues porque si al interior de la universidad no se quiere acceder a eso pues no hay nada que hacer. Ellos prácticamente declinaron la propuesta de la profesionalización, estamos hablando de una universidad que tiene como una vocación más a las ingenierías, y pues teníamos de pronto miedo que nos fueran a tumbar la propuesta en el consejo de Facultad, en el consejo académico, porque ellos no entendían cuál era la propuesta, ellos no entendían, ellos pensaron que era como un nuevo registro calificado, un nuevo programa cuando no era así, era algo de excepción y ya el Ministerio nos había dado el visto bueno”</i></p> <p><i>“es que eso es muy difícil en un universo tan amplio armar un</i></p> <p><i>“los docentes fueron los mismos profesores de la universidad tecnológica, no contratamos a ningún profesor externo”</i></p> <p><i>“no era un profesorado muy numeroso”</i></p> <p><i>“trabajamos con la gente que creía en el proyecto, los que no creían pues no, qué pena. Además no podíamos dar un servicio o delegar algo de responsabilidad con gente que no tuviera esa disponibilidad, ese principio de responsabilidad”</i></p>

		<i>currículo que supla y cumpla con el profesional que uno quisiera tener, no es fácil"</i>	
UV	<p><i>"Los docentes asumían que por ser nosotros maestros ya con ciertos años de experiencia pues teníamos conocimiento de todo este tipo de elementos académicos y pues no era así... Uno esperaba que le explicaran cosas un poco más sencillas, más básicas, debido a que así como habían maestros que ya habían hecho prácticamente toda la carrera y que les faltaba terminar, haciendo la profesionalización, había maestros que EN LA VIDA habían visto un pentagrama"</i></p> <p><i>"era demasiado acelerado el proceso"</i></p> <p><i>"mientras una carrera dura 5 años la profesionalización dura dos años y medio. OBVIAMENTE pues el trabajo es exageradamente BRUTAL, o sea uno ahí tiene que jugarse la VIDA en todo ese aprendizaje y toda esa cantidad de información"</i></p>	<p><i>"En la parte de teóricas fue un poco más complejo el trabajo, digamos que sí hubo parte de resistencia por parte del área de teóricas"</i></p> <p><i>"hubo posturas muy opuestas, algunos a favor del programa y otros en contra porque decían que era imposible que se fuera a titular un músico en dos años y medio y lo cual pienso yo que fue porque sencillamente no entendieron y no quisieron entender de qué se trataba la realidad del programa"</i></p> <p><i>"Porque no hubo la voluntad, no desde la Rectoría ni de la Facultad sino del interior de la misma escuela de música"</i></p> <p><i>"esa flexibilización y reconocimiento de los artistas al interior del área de piano fue muy discutida porque la orientación del piano nuestro es el piano académico pues de Bach, Beethoven, etc... Y aunque ahora ha habido reformas de compositores colombianos siguen siendo obras académicas, solo que de compositores colombianos"</i></p>	<p><i>"el programa se autofinanció, no dejó dividendos económicos, pero se pudo financiar"</i></p> <p><i>"Nosotras teníamos reuniones mensuales para mirar los avances de ellos y garantizar que pudieran entregar al final, eso también fue algo interesante"</i></p> <p><i>"En el comité de programa conversamos sobre qué tipo de docentes queríamos. Unos del programa muy bien pero otros como no querían que se realizara el programa pues no se les llamó, o sea, tu no llamas a trabajar contigo a quienes no quieren trabajar contigo"</i></p> <p><i>"La universidad en sí tuvo la voluntad de hacer el proyecto porque a la universidad le interesaba participar en él, el Rector y la vicerrectora estaban muy comprometidos con esa apuesta"</i></p>

"se tenía que abarcar en un programa comprimido todo lo que se ve en una carrera, entonces tenían que ser MUY RÁPIDOS Y DAR MUCHA INFORMACIÓN"

"la realidad de nuestras universidades era muy distinta y nosotros no íbamos a crear nuevos programas sino lo que teníamos que pensar era qué tanto nuestros programas podían adaptarse para recibir a este tipo de población. Fue una discusión dura que duró aproximadamente un año"

Como lo muestra la tabla 6.22, no se encontraron diferencias significativas entre las universidades participantes referidas a las debilidades, dificultades y fortalezas del PPACC, por el contrario, se comprueba la presencia en todas ellas de diferentes aspectos que comparten en común en estas tres dimensiones de análisis.

Respecto a las debilidades, por ejemplo, se pudo constatar que las más notables son: la falta de acompañamiento de los Ministerios (de Educación y Cultura) a los programas; los retrasos e irregularidades con los pagos (siendo más sobresalientes en la UIS, INCCA, UPN), la demora en el desembolso de los rubros por parte del ICETEX (UA, CT, UIS); y los pocos cargos designados en las diferentes universidades para coordinar y gestionar el PPACC.

Al respecto, se puede señalar el caso de la UV y UDENAR donde ni siquiera se delegó la dirección del programa a nuevos funcionarios sino que dicha responsabilidad recayó sobre quienes entonces eran los coordinadores de los programas regulares, lo que significó un desgaste y esfuerzo sin precedentes para estos docentes.

Mientras que en el caso de la INCCA, la UIS y la UPN, se pudo establecer que los responsables del PPACC tenían adicionalmente una asignación docente con el programa. Situaciones que dificultaban su buen funcionamiento administrativo

Se destacan igualmente las constantes confrontaciones, tensión y rechazo de la comunidad académica del programa regular (estudiantes y docentes) hacia el PPACC, lo que en la mayoría de casos evidenció la necesidad de generar reiteradas estrategias de sensibilización a la comunidad frente al proyecto. Situación que afectó de modo general en todas las instituciones tanto a los docentes-directivos del PPACC como a los propios estudiantes, quienes en no pocas ocasiones recibieron fuertes críticas por parte de los docentes y estudiantes de los programas regulares en música.

A su vez, otra dificultad importante se señala por la falta de convicción y compromiso con el PPACC por parte de la institución (instancias académicas superiores), lo que dificultó significativamente la adaptación y flexibilización de las mallas curriculares y por consiguiente impidió tanto la sinergia y trabajo conjunto como unidad académica, así como el avance y progreso de diferentes iniciativas que surgían en el seno del equipo de estudiantes y docente del PPACC.

Po último, entre las principales dificultades que compartieron todos los programas participantes se señala el proceso de flexibilización y adaptación de las mallas curriculares, pues con el compromiso del reconocimiento y homologación de los saberes se puso un reto demasiado grande a los docentes encargados de dicho proceso, debido a que no se contaba con políticas claras ni por parte del PPACC ni mucho menos de las instituciones, a la vez que ninguna IES tenía experiencias con programas similares de RAP.

Por su parte y frente a las fortalezas, la totalidad de participantes coinciden en señalar el recurso humano como el principal factor de asertividad del PPACC por su calidad, pertinencia, experticia y experiencia pero sobre todo por su compromiso y calidez humana. Aquí, sobresalen principalmente los docentes pero también se destaca el compromiso de los coordinadores o responsables del PPACC junto a la invaluable labor de los/las diferentes auxiliares y secretarios(as).

Se señala también como fortaleza la estrategia de flexibilización curricular que permitió a los artistas: capacitarse, formarse y adquirir una titulación al tiempo que, en gran medida, podían continuar con su actividad laboral; valorar y dignificar su hacer; homologar sus aprendizajes y su experiencia, así como conversar y dialogar desde sus fortalezas y saberes con la academia.

6.4.3. Categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR)

En esta categoría se señalan los principales procesos de gestión académica y curricular que se llevaron a cabo en cada institución y programa durante la implementación del PPACC.

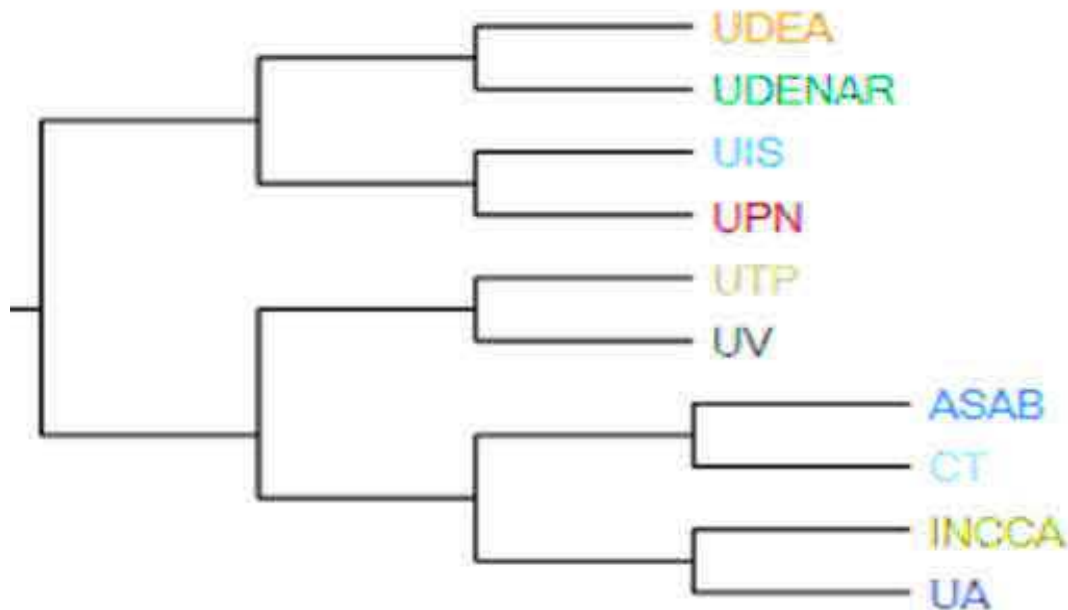
Cabe aclarar que acorde con el principio de Autonomía Universitaria, contemplado en artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992, se presenta en la presente categoría variabilidad en los procesos de gestión sobre todo en lo concerniente a la flexibilización curricular, pues cada programa tuvo que adaptar sus planes de estudio de un modo diferente para poder dar cumplimiento tanto a sus estatutos académicos como a los lineamientos que el PPACC estipulaba.

En este sentido, los procesos de flexibilización curricular de la UDEA, UDENAR, UIS y UPN presentan mayor similitud mientras que los de la INCCA y UA son más distantes.

El siguiente dendograma (figura 6.39), muestra claramente tres grupos de instituciones que presentan similitud de codificación para esta categoría. Aquí se confirma la cercanía de la UDEA, UDENAR, UIS y UPN, que conforman el primer grupo. Seguidamente y en un nivel similar de agrupación se encuentran la UTP y UV, que conforman el segundo grupo. Finalmente se localizan la ASAB, CT, INCCA y UA, que con un nivel similar de codificación conforman el tercer grupo, el cual dista claramente del primer grupo.

Figura 6.39

Dendograma de Similitud en la Codificación para la Categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC



En esta categoría se definieron siete códigos de análisis:

- Altas tasas de retención estudiantil (ATRE)
- Uso de los mismos recursos físicos de los programas regulares (MRPR)
- Procesos de inducción y capacitación del personal escasos (PICE)
- Organización administrativa reducida (OAR)
- Variabilidad en las fechas de ejecución (VFE)
- Procesos de Flexibilización (PFLEX)
- Mecanismos de difusión y oferta del PPACC (MDOP)

Figura 6.40

Códigos para Categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC



Como se muestra en la figura 6.40, de esta categoría cabe destacar que el PPACC cuenta con una tasa de deserción muy baja. Que para su implementación se pudo hacer uso de los mismos recursos físicos de los que disponen los programas regulares. Que en su amplia mayoría los docentes y responsables del PPACC señalan que hicieron falta

procesos o jornadas de capacitación e inducción académica para el trabajo con esta población particular.

Que conforme a la autonomía universitaria las fechas de apertura o cierre de cohortes son completamente independientes entre universidades y que el equipo administrativo dispuesto para la gestión del PPACC en cada institución fue muy reducido, contando solamente en el caso de la UPN con un coordinador y dos auxiliares de apoyo, mientras que en las restantes nueve instituciones se contó solamente con el cargo de coordinador(a) y secretario(a).

Por su parte, en el caso de la UDENAR, UIS y UV no se dispuso de nuevos cargos para la coordinación sino que los mismos coordinadores del programa regular fueron quienes tuvieron que asumir adicionalmente la coordinación y gestión del PPACCC en sus correspondientes instituciones, sin contar tampoco en éstos casos con una remuneración extra por su labor.

6.4.3.1. Subcategoría Procesos de Flexibilización (PFLEX).

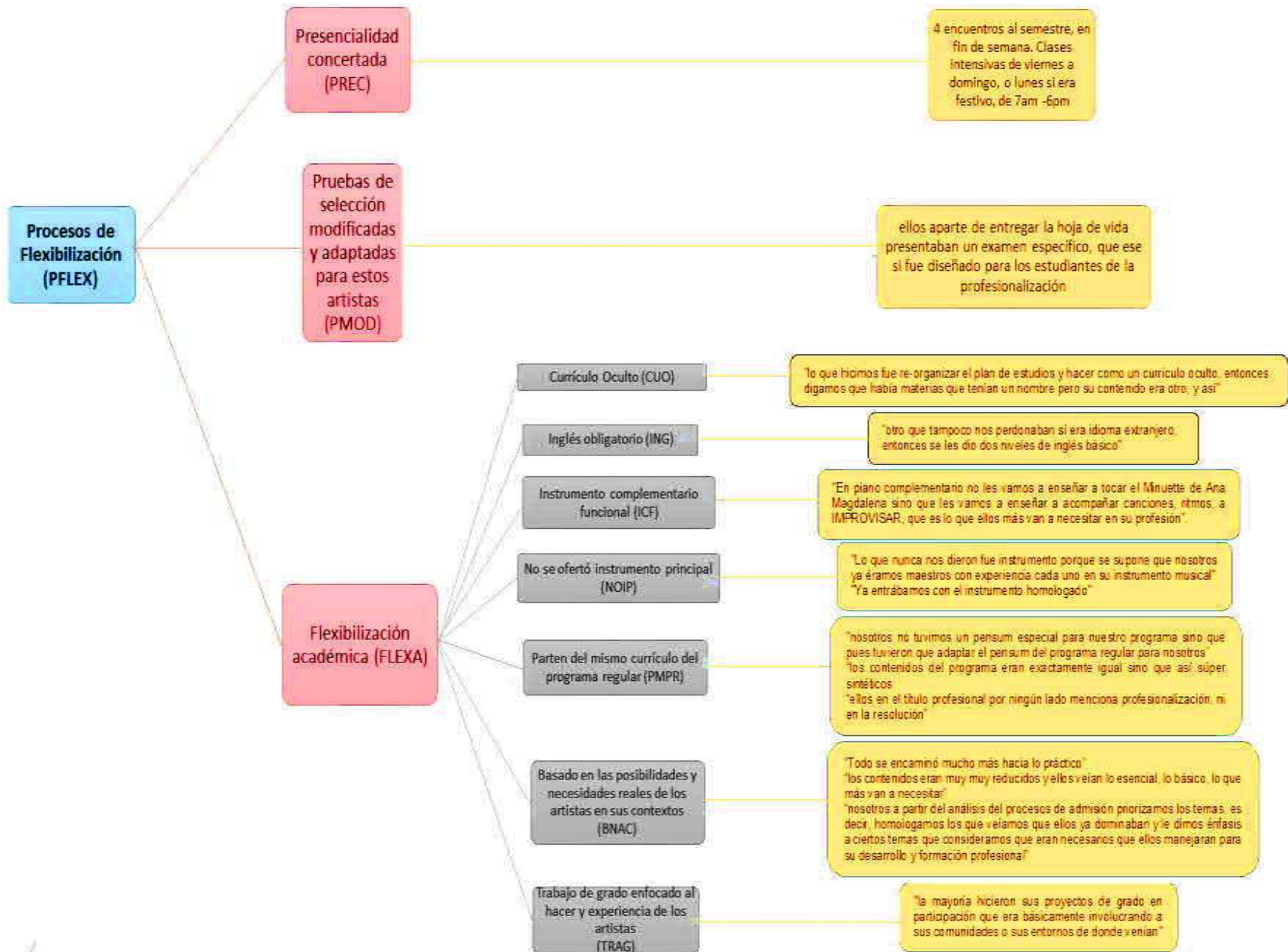
Los siguientes son los códigos que integran esta subcategoría:

- Flexibilización académica (FLEXA)
 - Currículo Oculto. Mismos nombres de asignaturas pero diferentes contenidos (CUO)
 - Inglés obligatorio (ING)
 - Instrumento complementario funcional (ICF)
 - No se ofertó instrumento principal (NOIP)
 - Sí se ofertó instrumento principal (SOIP)
 - Parten del mismo currículo del programa regular (PMPR)
 - Basado en las posibilidades y necesidades de los artistas en sus contextos (BNAC)
 - Trabajo de grado enfocado al hacer y experiencia de los artistas (TRAG)
- Pruebas de selección modificadas y adaptadas para estos artistas (PMOD)
- Presencialidad concertada (PREC)

Figura 6.41

Códigos para Subcategoría Procesos de Flexibilización (PFLEX)

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa



Como se puede apreciar en la figura 6.41, esta subcategoría da cuenta del proceso y decisiones que se tomaron en los diferentes programas profesionales en música para adaptar las mallas curriculares al PPACC, pues cabe recordar que esta, como estrategia de flexibilización curricular, se valió de los planes curriculares en artes existentes en las diferentes instituciones participantes, los cuales contaban con acreditación por parte de la CNA y del MEN.

Es decir, aunque para su implementación fueron necesarias múltiples modificaciones y adaptaciones no se habla de la creación, licencia o instauración de un programa curricular nuevo y especial/exclusivo para el PPACC sino de una adaptación de los ya existentes a las condiciones y particularidades de la citada política pública. En este sentido, dichas modificaciones curriculares se informaban al MEN pero no requerían autorización expresa por parte del mismo para su aplicación, ello siempre que, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 43 del Decreto 2566 de 2003 (Ministerio de Cultura, 2008; 2010), no se alterara la naturaleza del programa.

La tabla a continuación (tabla 6.22), muestra la comparación de frecuencias y referencias por universidad en los 12 códigos que describen los procesos de flexibilización curricular. En ella, se observa que FLEXA tiene su mayor presencia en INCCA y su menor presencia en ASAB. Que en la categoría CUO la mayor presencia se da en INNCA y la menor en ASAB y CT. En ING la mayor frecuencia se comparte entre UV y CT mientras que la menor se comparte entre la ASAB, UDENAR, UIS, UPN y UTP.

La categoría ICF por su parte muestra su mayor presencia en UV y la menor en UDENAR y UPN. En NOIP la mayor presencia está en UTP y la menor en UA. Para el caso de SOIP la mayor presencia está en UDEA y la menor en CT. Dentro de la categoría PMPR el máximo valor se evidencia en y el mínimo en

Dentro de la categoría PMPR el máximo valor se evidencia en CT y el mínimo en ASAB, en BNAC se observa una mayor presencia en INCCA y una menor en UIS. En PRFL, por su parte, INCCA y CT presentan las frecuencias más altas y ASAB, UPN, UDENAR y UIS las más bajas.

Igualmente, en TRAG la presencia mayor se encuentra en UPN y la menor en UTP, en PMOD la presencia más alta está en UV y la más baja en ASAB. Por último, para PREC la presencia mayor se identifica en UP y la menor en UDENAR.

Tabla 6.22

Frecuencias y Porcentajes de los Procesos de Flexibilización Curricular (PFLEX)

Institución	FLEXA		CUO		ING		ICF		NOIP		SOIP	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ASAB	4	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,9	0	0,0
CT	22	13,5	0	0,0	3	33,3	2	11,1	4	9,8	0	0,0
INCCA	24	14,7	8	33,3	2	22,2	0	0,0	6	14,6	3	15,0
UA	19	11,7	3	12,5	0	0,0	3	16,7	1	2,4	1	5,0
UDEA	18	11,0	3	12,5	1	11,1	2	11,1	7	17,1	5	25,0
UDENAR	9	5,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,9	2	10,0
UIS	10	6,1	3	12,5	0	0,0	3	16,7	3	7,3	1	5,0
UPN	22	13,5	1	4,2	0	0,0	0	0,0	6	14,6	3	15,0
UTP	14	8,6	1	4,2	0	0,0	1	5,6	8	19,5	4	20,0
UV	21	12,9	5	20,8	3	33,3	7	38,9	2	4,9	1	5,0

Institución	PMPR		BNAC		PRFL		TRAG		PMOD		PREC	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ASAB	0	0,0	1	3,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	14	9,9
CT	6	20,0	5	15,2	1	9,1	3	20,0	4	7,1	12	8,5
INCCA	1	3,3	9	27,3	3	27,3	0	0,0	4	7,1	11	7,8
UA	4	13,3	3	9,1	3	27,3	2	13,3	8	14,3	15	10,6
UDEA	3	10,0	3	9,1	1	9,1	1	6,7	11	19,6	20	14,2
UDENAR	5	16,7	0	0,0	0	0,0	2	13,3	3	5,4	7	5,0
UIS	1	3,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	2	3,6	13	9,2
UPN	3	10,0	6	18,2	2	18,2	4	26,7	9	16,1	27	19,1
UTP	4	13,3	2	6,1	0	0,0	0	0,0	5	8,9	8	5,7
UV	3	10,0	4	12,1	1	9,1	1	6,7	10	17,9	14	9,9

Presencialidad concertada

Desde los propios lineamientos de implementación del PPACC se planteó que dadas las condiciones laborales, familiares y de residencia de los artistas (que en su mayoría vivían en zonas muy distantes de las ciudades donde se ubican las universidades que ofertaron el PPACC), el programa no se implementaría en la modalidad presencial, que es propia de los programas regulares en artes en el país (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2008), sino que en su lugar, el MEN dio vía libre a cada universidad de organizar las sesiones como le pareciera más conveniente pero dentro de una modalidad que denominaron *Presencialidad Concertada*, ello con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje y garantizar el acceso de todos estos artistas a la formación superior.

Dentro de esta modalidad se encontraron tres esquemas o niveles diferentes de presencialidad. El primero, que fue el más recurrente, corresponde a un (1) encuentro de fin de semana, mensual o en algunos casos se daba cada 5-6 semanas, durante los días viernes, sábado y domingo, lunes si había puente. Los horarios iban desde el viernes de 2-7pm, sábado y domingo de 7am a 6/7pm y lunes medio día.

Por su parte, el segundo esquema correspondía a una modalidad de *presencialidad concentrada*. En este, los estudiantes se reunían durante quince (15) días o hasta un (1) mes completo en los periodos de vacaciones escolares (enero-febrero, junio-julio, octubre) y tomaban sus clases de lunes a viernes. Los horarios fueron variables pero en su mayoría iban de 8am a 6pm. Modalidad ofrecida especialmente en la UA y UPN.

Por último, un esquema que se acerca a una *semi presencialidad nocturna* dentro de la cual los estudiantes tienen clases dos o tres veces por semana de 6-9/10pm. Esta modalidad es exclusiva del programa de la UNINCCA y se ha podido implementar porque todos los artistas beneficiarios de esta cohorte viven en Bogotá o cercanías, es decir, los horarios no afectan la movilidad o desplazamiento de los estudiantes.

La modificación de los criterios y condiciones de acceso y la adaptación de las pruebas de admisión

Para el proceso de admisión los artistas interesados en participar en el PPACC debían presentarse a la universidad de su interés, conveniencia y/o cercanía y presentar toda la documentación acreditativa en la que se incluían diversos criterios que no son contemplados dentro del programa regular, como por ejemplo, un mínimo de años de experiencia artística y docente, una edad mínima de 28-30 años, así como experiencia en el campo de la gestión de proyectos culturales (todos los requisitos de acceso establecidos por el MEN y Min. Cultura para la implementación del PPACC se pueden consultar en el Anexo E).

Lo anterior constituía el primer filtro de selección y era un proceso realizado en conjunto por una sección administrativa de la universidad y/o un equipo de docentes reducido que se estableció en cada programa para gestionar el PPACC y flexibilizar la malla curricular.

Sin embargo, para el caso particular de la UTP y una cohorte de la UA se encontró como inconsistencia que no fue la universidad directamente la encargada de la pre-selección de los candidatos sino que otros organismos adelantaron el proceso y le asignaron a la universidad un número de artistas a quienes tuvieron que matricular en el primer caso, y continuar con el proceso de admisión, en el segundo. Generando así malestar entre el equipo docente y directivo del PPACC en dichas instituciones pues no se les permitió ejercer su autoridad y autonomía.

Concluido el primer filtro se continuaba con la aplicación de las pruebas o exámenes de admisión, los cuales fueron adaptados y/o flexibilizados según los criterios de cada institución. En algunos casos y acorde con la experiencia artística, conocimiento y reconocimiento de los artistas en su campo, se consideró eximir a los aspirantes de ciertas pruebas específicas musicales pues unánimemente se dispuso que por su amplia trayectoria dominaban los elementos básicos del lenguaje teórico musical que abordaban dichas pruebas.

Se encontró por ejemplo el caso de la UA, UTP y UV, donde no se realizó prueba de instrumento a ningún artista y el de la UNINCCA, donde solo se realizó una prueba psicotécnica o entrevista.

De los procesos de aplicación de las pruebas se pudo establecer que las fechas, lugares, condiciones y modalidades de aplicación (oral, escrita, audición o recital) variaron en cada universidad según los estatutos y organización que rige a cada una de ellas y que acorde con ello algunas se aplicaron de manera individual mientras que otras fueron colectivas (pruebas de conocimientos pedagógicos UPN y UV).

La duración de aplicación también varió, desde pruebas aplicadas en una sola jornada de 2 a 4 horas (CT, UA) hasta jornadas de varios fines de semana para evaluar el desempeño de cada aspirante.

Por último, en todos los casos se constató la existencia de grupos de profesores de los programas que participaron tanto del proceso evaluativo como del diseño de los distintos mecanismos utilizados en las pruebas de admisión.

Particularidades del proceso de admisión y selección (PASE)

En este código se destacan las características del proceso de selección y admisión de estudiantes que se llevó a cabo en cada una de las universidades implementadoras del PPACC.

En primera medida, llama la atención la alta cantidad de artistas que se presentó a las diferentes convocatorias a nivel nacional, siendo en todos los casos un número exponencialmente amplio de aspirantes para un número reducido de cupos ofertados.

Se puede observar que en todos los casos se realizó primero un estudio de hoja de vida (*Curriculum Vitae*), donde se comprobaba el cumplimiento de todos los requisitos previstos en las bases del proyecto (edad; trayectoria académica-laboral-artística y pedagógica; lugar de procedencia; ser bachiller, prueba del ICFES no superior a 5 años, otros), y, seguidamente, se llevaba a cabo un proceso de evaluación de las aptitudes musicales (solfeo, dictados, pruebas escritas de teoría aplicada y una prueba de ejecución instrumental) con los artistas que superaban el primer filtro.

El estudio de dichas hojas de vida y las pruebas tuvieron como objetivo valorar los aprendizajes previos y permitirle al artista o educador en artes demostrar las competencias y capacidades en los diferentes componentes de formación, ello con el interés de asignar las correspondientes calificaciones y homologaciones. El procedimiento de equivalencias de estudios y asignaturas cursadas en otros programas de educación superior también se aplicó.

Cabe aclarar aquí que debido a la dificultad de acreditar mediante un documento físico la experiencia artística y principalmente por no poseer la certificación de las pruebas de estado (ICFES), muchos aspirantes quedaron por fuera del proceso, pues estos eran criterios inamovibles. Entiéndase en este punto que al estar hablando de una edad mínima de 25-30 años, significaba que todos los aspirantes tenían que volver a presentar las pruebas ICFES pues, en caso de tenerlas, éstas tenían al menos 10 años de antigüedad. Mientras que en el caso de artistas de mayor edad, estos ni siquiera contaban con dicha certificación pues para su época no existían.

En este sentido, el esfuerzo y compromiso de muchos de artistas beneficiarios del PPACC comenzó incluso desde la preparación y superación de las pruebas de bachiller e ICFES.

De otra parte, con base en las entrevistas realizadas se pudo establecer que los diferentes equipos docentes se basaron en los procesos de admisión para adaptar y flexibilizar las mallas curriculares de acuerdo a los niveles teórico-musicales que fueron encontrando en ese primer diagnóstico. En esta dirección y acorde con los 8 directores y responsables del PPACC que participaron de la investigación, en todos los casos dichos equipos de trabajo estuvieron conformados por los decanos y/o coordinadores de los programas regulares, más algunos docentes representantes de las diferentes áreas de estudios (piano, lenguaje musical, investigación, pedagogía y/o formación humanística), con quienes se adelantaron diferentes reuniones hasta lograr llegar a acuerdos que permitieran, según los principios y estatutos propios de cada institución, reconocer el saber de los artistas y cualificar su ser y hacer.

- *“Yo fui de la segunda cohorte de la Profesionalización, en la primera no me pude presentar porque pedían un examen del ICFES y mi examen ya no servía para ingresar a la Profesionalización”*
- *“había que presentar también una prueba de instrumento y yo hice algo que me pareció muy chévere y fue que yo me llevé a mis estudiantes a que fueran mis acompañantes, preparamos un torbellino, un pasillo, un bambuco y me preparé una carranga, composición mía”*
- *“Cuando hicieron la convocatoria de la profesionalización se presentaron como 300 músicos pero los cupos era como para 40”*
- *“Después del estudio de carpeta el siguiente filtro era ya en el campo de la música, entonces hicieron evaluaciones teóricas de ciertos contenidos que se ven en los primeros semestres de universidad o de un pregrado común y de ahí se sirvieron para hacer las respectivas homologaciones”*
- *“la evaluación se dividía en dos partes, primero la experiencia que has tenido como docente y como artista, y dos, el tema de aptitud musical que ya iba un poco más ligado a lo académico: escritura, entonación, comprensión armónica y melódica e incluso había una prueba de improvisación”*

Flexibilización académica

En cuanto a la flexibilización académica, como lo señalaba la política pública en sus lineamientos, se pudo verificar que todas las universidades se basaron en la correspondiente estructura curricular de sus programas formales (regulares) y a partir de estos realizaron las diferentes modificaciones y adaptaciones que fueron necesarias para la implementación del PPACC.

Para ello, en todos los programas se partió de los resultados obtenidos en las pruebas de admisión, como un punto de valoración diagnóstica del nivel académico-musical del colectivo de artistas. Con lo cual, no sólo se permitió reconocer las transformaciones, aprendizajes y experiencias adquiridas por los aspirantes sino que a su vez se enfatizó puntualmente en aquellos saberes y dominios que se evidenciaron

necesarios y pertinentes para completar su formación profesional buscando siempre un equilibrio entre aquellos de orden teórico, investigativo y práctico.

En esta dirección, en todos los programas analizados y sin superar el 50% de la totalidad de los créditos académicos se homologó/convalidó/acreditó el mayor número de asignaturas posible, principalmente las de música y algunas otras de pedagogía.

En el caso de las asignaturas electivas fueron igualmente en su mayoría homologadas con la experiencia previa de los estudiantes. No obstante, en los casos en que fueron ofertadas (UPN, UA, UV), se orientaron a ofrecer herramientas propias del ejercicio profesional como dirección de conjuntos, bandas u orquestas, y composición, o a nivelar los estudiantes en los conceptos y conocimientos teórico-musicales que presentaban mayores falencias (desarrollo auditivo, armonía, análisis).

Por su parte, a partir del análisis se pudo establecer que en ninguna institución se homologaron créditos del componente de investigación como tampoco del área de énfasis

Áreas disciplinares del ciclo fundamentación: de acuerdo con directivos y docentes participantes, se puede afirmar que la discusión en torno a la flexibilización del campo disciplinar musical se fundamentó finalmente en la función social de éstos músicos y su hacer, lo que permitió “que los profesores también se bajaran un poco de esa preocupación que tenían de *cumplir* con unos contenidos mínimos” y de esta manera llegasen a acuerdos:

- *“Que todo se encaminara mucho más hacia lo práctico”*
- *“Se aceptaron equivalencias de asignaturas en este ciclo.”*
- *“Se reorientaron asignaturas no obligatorias, para tomar el carácter de complementarias”*
- *“los contenidos fueron muy muy reducidos, ellos veían lo esencial, lo básico, lo que más iban a necesitar”*
- *“Y yo creo que en general todos los docentes tuvimos que hacer eso, todas las áreas, digamos lectura, armonía, pedagogía, coro, todos tuvimos que adoptar*

como esas particularidades de los estudiantes ¿no? y articularlas para adaptar los contenidos”

- *“Nosotros a partir del análisis del procesos de admisión priorizamos los temas, es decir, homologamos los que veíamos que ellos ya dominaban y le dimos énfasis a ciertos temas que consideramos que eran necesarios que ellos manejaran para su desarrollo y formación profesional”*
- *“arreglos y dirección de agrupaciones porque varios de los integrantes, de los estudiantes, estaban trabajando justamente en bandas, dirigían las bandas de sus pueblos. Entonces se optó por mirar algo de dirección de coros y algo de banda justamente por los perfiles de ellos”*
- *“lectura relativa, donde se hace lectura Atonal y con relación de intervalos eso no se trabajó con ellos, o sea se trabajó lectura en clave de Sol, lectura en clave de Fa. Es decir, fue lo más funcional posible”*
- *“¿necesitan saber toda la historia de la armonía a cuatro voces, que se ve en seis semestres? ¿debo embutírselos a los estudiantes en uno o dos semestres? ¿y para qué? si luego van a ver armonía popular y eso lo hacemos desde otro punto de vista”*
- *“esos mínimos fueron los que usamos para hablar con los profesores, diciendo “mire, yo sé que este muchacho de tal sitito el contrapunto de III grado definitivamente no lo va a hacer, no lo va a poder, pero TAMPOCO LO VA A NECESITAR PARA SU TRABAJO”*
- *“entonces ¿para componer o interpretar se necesita en realidad saber de armonía funcional o a cuatro voces? pues estos artistas que tenemos como estudiantes nos están dando la respuesta”*

Currículo oculto: al identificar las fortalezas y necesidades de estos artistas pero no poder hacer modificaciones sustanciales a las mallas curriculares, los equipos de docentes encargados de flexibilizar los planes de estudio se tuvieron que valer de una especie de currículo oculto para adaptar de la mejor forma posible los programas y

contenidos a las particularidades y contexto propio de los estudiantes sin afectar la estructura curricular. Por tanto, muchas asignaturas llevaban el mismo nombre de las asignaturas del plan regular pero los contenidos variaban en diferentes medidas.

- *“los contenidos son los que se adaptan pero el nombre de las asignaturas sí queda igual para no modificar la malla curricular, y el tiempo también se adapta*
- *nos tocó en reuniones re-organizar el plan de estudios y hacer como un currículo oculto, entonces digamos que había materias que tenían un nombre pero su contenido era otro y así”*
- *“Nos valimos de las electivas para poder hacer una mejor adaptación y formalización y ahí pudimos incluir las asignaturas que no cabían o que no estaban incluidas en la malla curricular estándar”*
- *“todas esas armonías que se veían en el programa profesional de música eran académicas, llegaban hasta Romanticismo tardío pero nunca veían armonía popular entonces lo que hicimos en análisis de estructuras fue que yo asumí esas cátedras de análisis de las armonías populares y las conjugué dentro de esa asignatura”*
- *“en la malla curricular no hubo ningún cambio de ningún nombre de asignatura ninguno, todo quedó igual porque el programa que se oferta es el que está inscrito ante el Ministerio de Educación. Al interior de los micro-currículos sí hubo cambios, yo sé, pero no están escritos”*
- *“el nombre las asignaturas iguales pero ellos en realidad no entraron a ver lo mismo. Por ejemplo, nosotros tenemos la parte de entrenamiento auditivo y Lectoescritura musical, se llama estudio musical básico, pero en realidad ellos no vieron estudio musical 1, 2, 3, 4 y 5 sino que arrancaron directamente con la parte de armonía”*

Investigación: como característica común a todos los programas se destaca que en las diez instituciones el trabajo de grado está enfocado al hacer y experiencia de los

artistas. De esta manera, sobresalen los trabajos de investigación-acción, etnográficos y de creación de manuales, cancioneros y diferentes materiales para el trabajo en el aula.

- *“Se trabajó mucho en modelos autobiográficos, de documentación de sus experiencias pedagógicas, de sistematización de experiencias, que fueron muchas, y se trataba un poco de que ellos nos contarán cómo lo habían hecho en su región, qué era lo que habían hecho. Entonces fue ponerlos a pensar y a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, sobre lo que hacían cotidianamente y dejarles además a ellos un documento. Otras posibilidades de grado fueron métodos de enseñanza del instrumento, propuestas de nuevos instrumentos para hacer iniciación y ahí hay una riqueza interesante”.*
- *“todo está basado en juegos, lúdica, enseñar la música a través del juego y la lúdica”*
- *“Ellos escogían una temática, muchos de esas temáticas eran como proyectos de acción participativa en relación a entender cómo la investigación les sirve como una herramienta para afrontar los problemas de sus contextos, entonces enfocaban esos proyectos dentro de sus comunidades o prácticas pedagógicas. Esos eran los que más prosperaban”*

Instrumento principal: para el caso de instrumento principal solo cuatro de las diez universidades lo ofertaron (UNINCCA, UA, UDENAR, UTP), pues los demás programas consideraron que el nivel de desarrollo que tenían los artistas al ingresar al PPACC era tan alto que incluso superaba los criterios de desempeño que tenían establecidos dentro del perfil de egreso de los correspondientes programas regulares, motivo por el cual se les homologaron dichos créditos en su totalidad y en su lugar se buscó aprovechar ese tiempo y créditos para reforzar otros contenidos del plan de estudios.

Instrumento complementario: dentro del área de instrumento complementario todos los programas optaron por ofrecer piano/teclado, como sucede en el programa regular, aunque también había oferta de guitarra (UTP) y toda la gama de los

instrumentos principales (UA). La diferencia aquí fue que en su mayoría los contenidos, repertorios y actividades fueron re-elaborados teniendo en cuenta las particularidades y expectativas de colectivo de artistas participante. En esta dirección, se puede hablar de un instrumento secundario *funcional*, pues buscaba desarrollar en los estudiantes las competencias básicas de desempeño en el instrumento para que estos artistas pudieran aplicarlas directamente en sus contextos de enseñanza y práctica docente.

- *“el trabajo que se hizo con ellos en piano fue el piano funcional con cosas básicas de armonía funcional, como acompañe I-IV-V-I”*
- *“O sea, fue una re-inventón del programa tratando de todas maneras de conservar los objetivos”*
- *“En piano complementario no les vamos a enseñar a tocar el Minuette de Ana Magdalena sino que les vamos a enseñar a acompañar canciones, ritmos, a improvisar que es lo que ellos más van a necesitar en su profesión”*
- *“decidimos que no era necesario enredarlos o llenarlos de ciertos temas, aspectos o asignaturas porque no son necesarios para su vida profesional”*
- *“obviamente allí no se les dio a los estudiantes ese programa de piano Bach sino que se ofertó un programa de piano funcional más orientado a una armonía que les pudiera ser de más utilidad a ellos”*

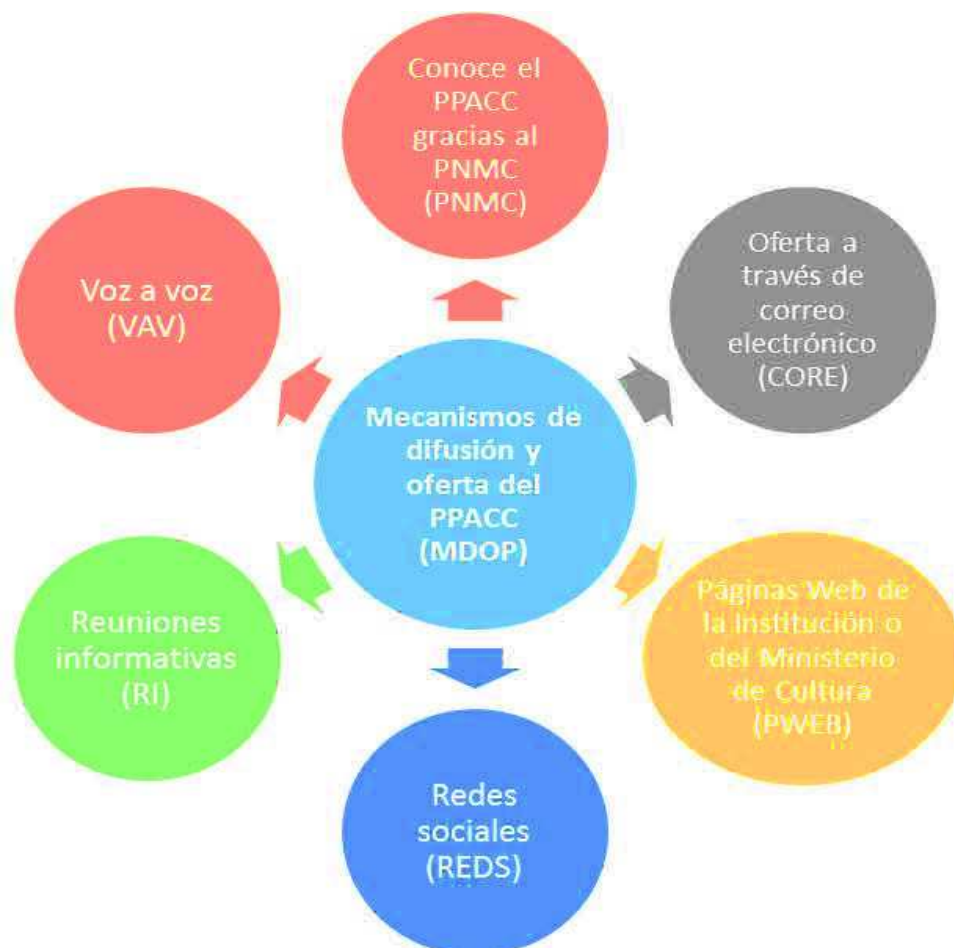
6.4.3.2. Subcategoría Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC (MDOP).

La subcategoría Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC (MDOP) pertenece a la categoría Gestión Académica y Curricular del PPACC (GEACUR)

En esta categoría se encuentran diferentes códigos que hacen referencia tanto a los mecanismos utilizados por las instituciones para ofertar el PPACC como a los canales de comunicación y oferta a través de los cuales los estudiantes se enteraron del programa.

Figura 6.42

Códigos para la Subcategoría Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC (MDOP)

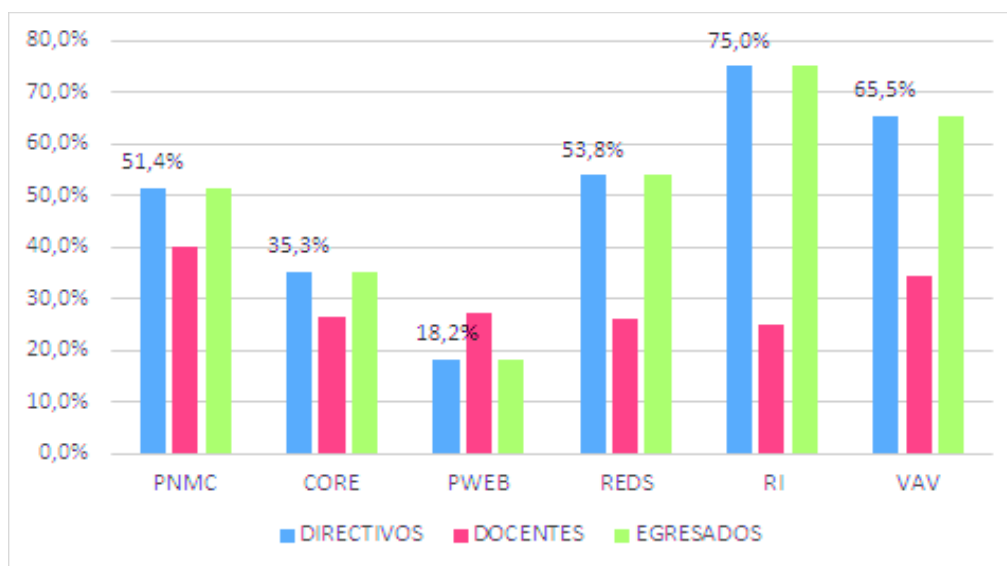


La figura 6.42 indica que son 6 los medios de difusión a través de los cuales el PPACC se ha ofertado, siendo el voz a voz el más común, seguido del conocimiento del programa a través del correo electrónico y del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC). Por su parte, el medio menos recurrente es el de las páginas web del Ministerio de Cultura o de las Instituciones Educativas (ver figura 6.43).

- *“yo llegué al programa por medio del proceso del ministerio y los talleres”*
- *“las escuelas de música y el Ministerio de cultura con el Plan Nacional de Música para la Convivencia creó unos talleres que duraron como unos tres años, en esos talleres nos daban formación en los diferentes instrumentos que conforman la banda sinfónica, talleres de arreglos y de gestión, entre otros y posterior a eso el Ministerio lanza Colombia Creativa y eso era como una oportunidad más, llegó como una cartilla para uno escribirse y entonces yo me inscribí”*
- *“nosotros hacíamos como el proceso de divulgación por correo electrónico porque nosotros teníamos una base de datos de la gente que siempre ha estado interesada como en el proceso y por ahí básicamente se difundió la información”*
- *“Pasto es una ciudad muy pequeña y aquí todo el mundo puede acceder fácil y rápido. Entonces, yo tan pronto me enteré empecé a llamar a mis amigos “eee, pillate que va a haber esto, tatata”. Entonces como que la información empezó a hacerse efectiva también por el voz a voz y por las redes sociales”*
- *“para el caso de Nariño se viajó a diferentes municipios, se hicieron reuniones con el alcalde para ir a promocionar precisamente lo que es Colombia Creativa*
- *“digamos que lo que más funciona es el voz a voz, nosotros nunca manejamos ningún tipo de publicidad física ni nada ni se le invirtió mucho en la difusión a través de la Web porque el mismo programa se vendía solo”*
- *“había mucha gente que no sabía en ese tiempo de la profesionalización, me parece que sí faltó un poco más de publicidad y de precisión sobre todo en las páginas de las universidades. Era más como el voz a voz entre artistas, entre músicos”*
- *“el éxito de eso fue el voz a voz que hicimos en lugares específicos”*
- *“En las primeras cohortes no hicimos mucha publicidad, realmente, esa cohorte fue más invitación a conocidos del medio, entonces muchos de ellos eran amigos de los profesores y demás”*

Figura 6.43

Porcentajes de Mecanismos de Difusión y Oferta del PPACC Según la Apreciación y Experiencia de los Agentes Participantes



Con el fin de analizar los procesos de gestión del PPACC en los programas en música vinculados al proyecto, se realizó un proceso de contraste de contenido de las opiniones de los participantes en esta categoría, resultados que se agrupan y presentan en la tabla a continuación (tabla 6.23).

Tabla 6.23

Síntesis de los Resultados Obtenidos por Institución para la Categoría Gestión Curricular y Académica del PPACC

Institución	ASAB	CT	INCCA	UA	UDEA
Carácter constitutivo	Público	Público	Privado	Público	Público
Centro de pertenencia	Facultad de Artes	Conservatorio	Facultad de Artes	Facultad de Bellas Artes	Facultad de Artes
Fecha de inicio del PPACC	2009-II	2008-II	2014-I	2009-I	2009-I
Fecha de finalización del PPACC	2018-II		Vigente	Vigente	Vigente
No. de cohortes	5	3	5	7	9
Organización Administrativa	* Coordinador	* Coordinador * Monitor	* Coordinador doble función (responsable y docente del PPACC) * Secretario de coordinación * Secretario	* Coordinadora * Secretaria	* Coordinadora
Inducción y capacitación al personal docente y administrativo	No hay información	Se realizaron reuniones previas con los docentes seleccionados para trabajar con el PPACC en donde se les explicó las generalidades del programa, el perfil de los estudiantes y se socializaron las decisiones y resultados de la flexibilización del	Se hicieron reuniones informativas pero no hubo capacitaciones ni inducciones al personal docente	Se hicieron reuniones informativas pero no hubo capacitaciones ni inducciones al personal docente	Se hizo una capacitación tanto al personal administrativo como al personal académico

programa de estudios					
Horarios	Encuentros mensuales: en fines de semana y puentes	Seis encuentros al semestre: de duración 3 días	Encuentros mensuales: en fines de semana y puentes Clases nocturnas: martes a viernes de 6 a 10 de la noche	Tres encuentros al semestre: dos de duración de 15 días y uno de duración seis días Presencialidad concentrada: 15 días de trabajo intensivo en temporada de vacaciones. Clases de lunes a viernes de 7am - 6pm	Tres encuentros al semestre: cada vez durante cuatro día
Recursos físicos dispuestos para el PPACC	Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad	Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad	Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad	Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad	Falta de recursos físicos en la cohorte de San Andrés y Providencia. Falta de instalaciones, instrumentos musicales, tableros, sillas adecuadas,

<p>Equipo y proceso de adaptación y flexibilización del currículo</p>	<p>Directores o Coordinadores de carrera, miembros de Comités Académicos y profesionales integrantes del PNMC, PNA y/o de ACOFARTES</p>	<p>Se dividió por áreas y cada una se encargó de la adaptación de los contenidos y módulos de estudio</p>	<p>Coordinador del programa regular, coordinador del PPACC y otros docentes de las áreas teóricas</p>	<p>Se estipulan comités por áreas para la adaptación del plan de estudios, siempre liderados por la coordinadora del programa</p>	<p>materiales didácticos, internet y hasta luz</p> <p>un equipo de 5 docentes conformado por la coordinadora del PPACC y 4 docentes representantes de las áreas humanística, musical, pedagógica e investigativa</p>
--	---	---	---	---	--

Institución	UDENAR	UIS	UPN	UTP	UV
Carácter constitutivo	Público	Público	Público	Público	Público
Centro de pertenencia	Facultad de Artes	Facultad de Ciencias Humanas	Facultad de Bellas Artes	Facultad de Bellas Artes y Humanidades	Facultad de Artes Integradas
Fecha de inicio del PPACC	2009-II	2011-II	2009-I	2009-II	2009-I
Fecha de finalización del PPACC	2012-II	2014-I	2018-II	2012-I	2011-II
No. de cohortes	2	1	5	1	1
Organización Administrativa	* Coordinador doble función (programa regular y PPACC) * Secretaria	* Coordinador doble función (programa regular y PPACC) * Secretaria	* Coordinador académico * Secretaria * 2 asistentes administrativos Se realizaron reuniones previas con los docentes seleccionados para trabajar con el PPACC en donde se les explicó las generalidades del programa, el perfil de los estudiantes y se tomaron decisiones en conjunto respecto a la flexibilización del programa de estudios	* Coordinadora	* Coordinadora doble función (programa regular y PPACC)
Inducción y capacitación al personal docente y administrativo	Se hizo una capacitación tanto al personal administrativo como al personal académico	Se hicieron reuniones informativas pero no hubo capacitaciones ni inducciones al personal docente		Se hicieron reuniones informativas	Se realizó una inducción al personal docente coordinada por la responsable del PPACC y programa regular

<p>Horarios</p>	<p>Dos encuentros presenciales al semestre: uno al inicio y otro al finalizar el semestre, con duraciones de quince días</p>	<p>Encuentros mensuales: en fines de semana y puentes</p>	<p>Presencialidad concentrada: 1 mes de trabajo intensivo en temporada de vacaciones. Clases de lunes a viernes de 7am - 6pm Encuentros quincenales o mensuales: en jornadas de fin de semana (dos o tres días)</p>	<p>Encuentros mensuales: en fines de semana y puentes</p>	<p>Encuentros quincenales: en jornadas de fin de semana (dos o tres días)</p>
<p>Recursos físicos dispuestos para el PPACC</p>	<p>Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad</p>	<p>Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad</p>	<p>Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad, excepto el comedor universitario y cafetería de la Facultad (durante los fines de semana)</p>	<p>Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad</p>	<p>Se pusieron a disposición todos los mecanismos e infraestructura física y administrativa de la universidad</p>

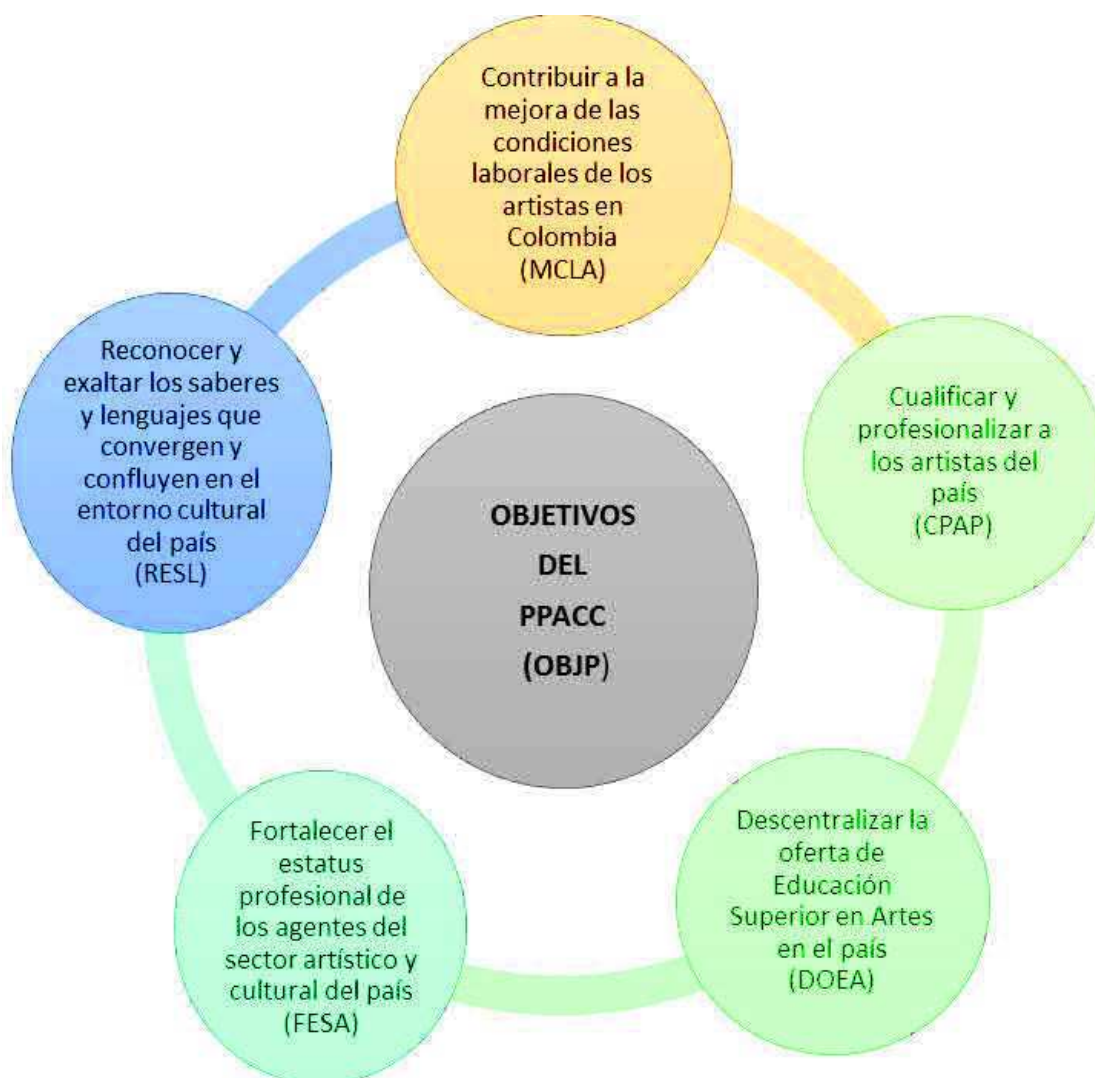
Equipo y proceso de adaptación y flexibilización del currículo	Equipo conformado por el coordinador del PPACC, el decano de Facultad y otros 2 o 3 docentes del programa regular	Directora de la escuela, coordinador académico y docentes de las áreas teóricas y pedagógicas	Equipo conformado por el coordinador del PPACC, el decano de Facultad, el coordinador del programa regular y otros 2 o 3 docentes que participaron del diseño de la política pública	Decano, coordinadora del PPACC y algunos docentes del programa regular representantes del área de piano, investigación, teóricas y pedagogía	Comité del programa académico de pregrados (tres profesores más el representante estudiantil)
---	---	---	--	--	---

6.4.4. Categoría Objetivos del PPACC (OBJP)

En esta categoría se encuentran 5 códigos que sintetizan las opiniones de los participantes frente a los objetivos del PPACC (ver figura 6.44).

Figura 6.44

Códigos para la Categoría Objetivos del PPACC (OBJP)



Algunas referencias textuales codificadas en esta categoría son las siguientes:

- *“Realmente eso era para músicos que pues ya llevaban muchos años trabajando, que estuvieran activos y que no hubieran tenido oportunidad de hacer una carrera en música o que hubieran estudiado en su juventud y no hubieran terminado la carrera por los motivos que fuera”*
- *“permite AVALAR Y CERTIFICAR el saber de músicos que aunque vienen por ejemplo de diferentes formas y diferentes maneras de aprendizaje han adquirido un conocimiento de un saber que es importante que tenga un reconocimiento”*
- *“uno de los objetivos del programa es complementar los saberes y la formación del artista”*
- *“Básicamente era ofrecerles una oportunidad a través de este programa, que era muy flexible, para que ellos se profesionalizaran dentro de un tiempo mínimo, dentro de las posibilidades y conocimientos de ellos”*
- *“los objetivos del programa eran como brindar el acceso democrático a la educación superior a esas personas que no tienen la oportunidad o que en los lugares donde habitan no hay acceso a programas de educación superior”*
- *“era una oportunidad de vida. Era una oportunidad de sentirse reconocido socialmente. Era una oportunidad de cualificarse económicamente. Era otra oportunidad para poder resolver una deuda que tenían ellos mismos, con su familia y consigo mismos. Era una oportunidad para mejorar sus condiciones económicas. Era una oportunidad que a partir del título universitario podían tener mayor estabilidad laboral. Y RECONOCERSE ELLOS MISMOS. ERA RESOLVER ESE ASUNTO DE FRACASO”*
- *“eso era lo que buscaba la Profesionalización, dar una oportunidad a esos músicos de convalidar precisamente ese saber y de poderle dar un título por su conocimiento”*

Con el fin de evaluar si en las diferentes instituciones se dio o no cumplimiento a los objetivos del PPACC, objetivo específico de la presente investigación, se realizó un

análisis comparativo de las diferentes opiniones de los participantes frente a diversas categorías de estudio que pudieran contener información valiosa. Entre ellas se consideraron: los procesos de flexibilización académica y curricular; los procesos formativos; la percepción de los agentes involucrados en el proceso frente al programa y su grado de pertinencia; su nivel de satisfacción y/o insatisfacción con el PPACC y las debilidades y fortalezas del programa.

Con base en lo anterior y de acuerdo con los participantes, se pudo constatar que los procesos adelantados en cada una de las 10 universidades evaluadas permitieron en gran proporción la consecución de los objetivos del PPACC, principalmente de aquellos relacionados al reconocimiento de los saberes y la cualificación y promoción de los artistas y arte-educadores del país. No obstante, frente a los objetivos planteados dentro de los lineamientos de la política pública referentes a la contribución de la descentralización de la oferta educativa y a la ampliación de la oferta y cobertura de programas superiores en artes, la percepción general es que falta mucho trabajo y que el programa se encuentra aún bastante alejado del principio de equidad que le concierne como competencia a la educación superior.

La tabla a continuación (tabla 6.24), muestra algunas referencias textuales que constituyen éste análisis.

Tabla 6.24

Síntesis de las Opiniones de los Participantes Respecto al Cumplimiento/Incumplimiento de los Objetivos del PPACC

Objetivos señalados en los lineamientos de la política pública	Objetivos del PPACC desde la perspectiva de los participantes	Se cumplió	No se cumplió
Contribuir a la valoración social del conocimiento artístico en Colombia	<p><i>“Era la dignificación de la profesión, mejorar la calidad de vida de los estudiantes”</i></p> <p><i>“era una oportunidad de vida. Era una oportunidad de sentirse reconocido socialmente”</i></p> <p><i>“los objetivos propuestos por el Ministerio tenían que ver uno con mejorar la calidad académica de los músicos artistas en el país, y cubrir esa deuda social que ha tenido la formación académica con el sector artístico de manera histórica”</i></p>	<p><i>“La profesionalización ha permitido AVALAR Y CERTIFICAR el saber de músicos que aunque vienen por ejemplo de diferentes formas y diferentes maneras de aprendizaje han adquirido un conocimiento de un saber que es importante que tenga un reconocimiento”</i></p> <p><i>“lo que permite esta profesionalización es convalidar ese saber y darle como un reconocimiento y un mérito a través del título”</i></p> <p><i>“desde el reconocimiento de la sociedad como profesional , eso ya te dignifica, te da el lugar que tú crees que te mereces en la sociedad por lo que haces, entonces yo creo que sí, la profesionalización ha logrado el objetivo”</i></p>	
Fortalecer el sistema nacional de educación artística	<p><i>“uno de los postulados era: no queremos el desarraigo de la región, es decir la gente viene y se forma y vuelve a su región para continuar formando”</i></p>	<p><i>“yo creo que es un programa muy importante porque regulariza la actividad profesional de muchos artistas, en este caso los músicos del país, y les da la posibilidad de acceder a mejores vinculaciones laborales, de acceder a realizar más estudios. Eso me</i></p>	

parece muy importante porque es digamos certificar y reconocer más bien la actividad profesional y los conocimientos de la gente que realmente es la que está haciendo la labor de la creación y la formación musical en nuestro país”

“desde lo netamente cultural el aporte de Colombia Creativa es grandísimo porque a partir de este programa se fortalece la pedagogía musical en Colombia”

“muchos de esos procesos se siguen consolidando y los estudiantes tienen nuevas inquietudes para fortalecer sus competencias y para producir nuevo conocimiento y replicarlo en sus contextos y eso es muy importante”

“mediante unos procesos organizados que atendían al contexto cultural y teniendo en cuenta las necesidades regionales, se trató de guiarlos para que pudieran cumplir con mejores recursos: teóricos, metodológicos, pedagógicos y técnicos con la labor que ya venían haciendo”

“en la parte de Occidente de la región hay unos chicos que están organizados en asociaciones y ellos le han apuntado a un cambio de estrategia curricular. O

		<p><i>sea, los currículos de esas casas de cultura cambiaron SUSTANCIALMENTE a partir de sus vivencias y de ese enfoque holístico que les otorgó la profesionalización... No te estoy diciendo que todos, pero sí un gran número de egresados”</i></p> <p><i>“en últimas la ganancia más allá de ser para los docentes o los artistas es para sus estudiantes, para esos niños y jóvenes que estos maestros atienden en los contextos donde ejercen... esos estudiante van a tener un profesor con unos muy buenos recursos didácticos y pedagógicos”</i></p>
<p>Promover el reconocimiento de los saberes y prácticas artísticas en los contextos académicos</p>	<p><i>“Por supuesto no iba a ser sólo el darles un título sino que tenía que complementarse ese conocimiento con un ejercicio académico dentro de la universidad”</i></p>	<p><i>“digamos que es un programa que le dio la oportunidad a un grupo de personas que tenía la necesidad de validar su experiencia musical a través de un título universitario, que fue lo que les otorgó en ese caso la UIS”</i></p> <p><i>“no fue solo profesionalizar sino reconocer como sociedad, como Universidad, al artista, al MAESTRO”</i></p> <p><i>“Es una iniciativa que reconoce los saberes y la experiencia de los músicos en nuestro país, en Colombia, para darles la posibilidad de acceder a un título y crecer en su formación y en su profesión”</i></p>

<p><i>Mejoramiento de la calidad de vida de los artistas</i></p>	<p><i>“Ahí el Ministerio de Cultura le estaba apuntando también al mejoramiento de la calidad de vida de los artistas”</i></p>	<p><i>“había muchísimos artistas con aportes supremamente valiosos en el arte y en la música que tenían dificultades en la parte laboral por el tema que no tenían un título profesional, ese era un impedimento, entonces la profesionalización permitió que mejoraran su calidad de vida”</i></p>
<p>Fomentar la competitividad y productividad del sector artístico y cultural</p>	<p><i>“era también generar oportunidades para los artistas, oportunidades sobre todo laborales. Que pudiéramos tener unas mejores condiciones de contrato, que se abrieran puertas para poder trabajar, y de otro lado el poder tener como esa satisfacción personal”</i></p> <p><i>“era básicamente darle primero oportunidades al mundo laboral porque en ese momento ya estaban tratando de cambiar las condiciones y había mucha informalidad dentro del ámbito, que se ve mucho en las artes”</i></p>	<p><i>“La profesionalización cualificó los conocimientos empíricos de los músicos que tenían una trayectoria amplia pero que no contaban con un título”</i></p>
<p>Fortalecer el sistema nacional de cultura</p>	<p><i>“creo que la funcionalidad del programa al fin de cuentas es que ellos sean los profesionales activos que le sirvan a la red nacional de artistas que tanto necesita estar unida y no separada. Que aprendan a ser</i></p>	<p><i>“el objeto del programa que en un principio eran las músicas tradicionales se ha ampliado”</i></p> <p><i>“desde lo netamente cultural el aporte es grande porque a partir de este</i></p>

	<i>un engranaje en toda esta red del arte y la cultura colombiana”</i>	<i>programa se fortalece el sistema artístico y musical en Colombia”</i>	<i>“Entender fácilmente cuál es su función y cuál puede ser su aporte social a la red del arte en Colombia, creo que fue un objetivo cumplido”</i>
			<i>“la principal competencia que desarrolla este programa es el ser y hacer en el contexto sociocultural colombiano”</i>
Fortalecer el estatus profesional de los agentes del sector artístico y cultural del país.	<i>“era posibilitar la profesionalización de personas que tenían un bagaje amplio en el campo de la música desde su experiencia o la docencia en música y de algún modo permitir una reflexión sobre la experiencia de estas personas a partir de herramientas de la educación musical, que ellos pudieran articular su práctica, su experiencia y elementos como más teóricos”</i>	<i>“ellos empezaron a valorar su hacer como artista y como persona. Y ahí se cumple ese objetivo de la profesionalización que es la dignificación del artista como persona”</i>	
Abrir y posibilitar espacios para el encuentro y diálogo de saberes	<i>“Es una forma de hacer democracia puesto que participan todos, es una forma de entender al otro o relacionarse con el otro a partir de un pretexto que se llama música y cómo desde la música nosotros hacemos tejido social”</i>	<i>“A través de Colombia Creativa cumplimos esos derechos que tienen los artistas olvidados por ese pensamiento eurocentrista que ha invalidado esos conocimientos que están en la calle”</i>	<i>“una de las debilidades más grandes tanto del programa regular como el de Colombia Creativa es que a nivel musical realmente están muy descontextualizados”</i>
		<i>“Creo que Colombia Creativa para la universidad es una oportunidad</i>	

	<p><i>“en un país como Colombia donde hay tantas prácticas tan distintas desde lo musical, pues pensar que lo único que la sociedad debe reconocer como músico, es un músico de conservatorio, ES UN ERROR”</i></p>	<p><i>interesante pues de entender que hay otras maneras de hacer educación musical diferentes a las que hemos sufrido históricamente durante 5 siglos”</i></p>	<p><i>“lo único que no me parece es que Colombia Creativa, al igual que el programa regular, continúan enfocados hacia la música académica y pues se descuida el contexto de los músicos y las músicas en las que nos hemos formado”</i></p> <p><i>“yo siendo un pianista salsero y ya venía pues como estudiando el tema del jazz, me hubiese gustado pues que se hubiese ahondado en ese tema ¿no? Pero finalmente no, yo tuve que presentar obras clásicas”</i></p> <p><i>“la formación no está enfocada al contexto porque la mayoría pues de músicos veníamos de la música popular, sobre todo de la música de orquestas, por ejemplo de tríos o de bandas ¿no? pero al final la música en la que te tenías que desarrollar allá tus contenidos era en la música académica, la música clásica, sobre todo en la europea”</i></p>
<p>Fomentar el acceso en condiciones de equidad a la educación artística</p>	<p><i>“Uno de los objetivos del programa era brindar el acceso democrático a la educación superior a esas personas que no tienen la oportunidad o que</i></p>	<p><i>“nosotros pudimos brindar ese acceso a esas personas que no tuvieron la oportunidad en algún momento de sus vidas de obtener ese título de manera</i></p>	<p><i>“yo creo que el Ministerio debe enfocarse en descentralizar, delegar un poco más hacia las regiones y atender donde está más desatendido el país,</i></p>

en los lugares donde habitan no hay acceso a programas de educación superior”

normal, como cuando uno sale del colegio a estudiar inmediatamente”

seguramente lo hacen, esto de la profesionalización es un ejemplo y todos lo procesos que se hacen, pero nunca es suficiente en un país con tantas necesidades y con una población tan vulnerada”

“Muchos de ellos eran personas que no tuvieron esa oportunidad primero porque en sus lugares donde viven no hay universidades o quedan muy lejos, entonces esto fue una oportunidad grandísima para todos aquellos que estaban necesitados de un título por mucho tiempo”

“yo creo que no fue suficiente, pudo haber sido mucho más abierto pero teníamos las limitaciones porque no podíamos recibir gente fuera de Bogotá y pues en Bogotá ya casi todos habían tenido sus oportunidades, pero fuera Bogotá era un nicho que estaba empezando”

“a nivel familiar fue una gran alegría porque por fin puede terminar la carrera, y como te digo, donde yo vivía no hay dónde estudiar”

“Muchos no tuvieron la oportunidad, por ejemplo la gente que está en San Andrés no tiene la oportunidad de estudiar de otra manera, porque no tiene como viajar, viajar es muy costoso, entonces sí, este programa le ayuda muchísimo a muchísimas personas”

“Digamos, las ciudades grandes ya han tenido su oportunidad, incluso la siguen teniendo, pero no hemos podido llegar a lugares donde hace falta este tipo de formación y conocimiento y donde se puede hacer mucho más y es aún más pertinente”

“Es que esto le dio la oportunidad a quienes no la habían tenido en las regiones más apartadas, yo pienso que por eso principalmente es que el proyecto de profesionalización sí vale la pena hacerlo”

“Yo vi inequidad en muchos casos donde recibieron gente que hubiera tenido la posibilidad de hacer un programa en sus lugares de origen pero no lo

		<p><i>“yo sé que tiene muchos valores agregados Colombia Creativa, pero con ese sólo detalle de la capacidad de formar personas que no tienen recursos económicos y que tampoco tienen la posibilidad de formarse en sus regiones, por sólo eso está muy bien hecho”</i></p>	<p><i>hicieron por comodidad, porque en la profesionalización la sacaban más fácil”</i></p>
<p>Fortalecer la oferta y demanda de los programas de formación superior en artes entre las comunidades</p>	<p><i>“los objetivos era profesionalizar a esas personas y también abrir la oferta académica del Conservatorio”</i></p> <p><i>“buscaba una respuesta a la demanda de la profesionalización en artes de los sectores profesionales con mayores condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y regiones donde la oferta de programas de educación superior en artes era reducida”</i></p>	<p><i>“Colombia creativa fue pensado también para descentralizar la educación a nivel Superior, por eso se dio como regadito por Colombia en convenio con varias universidades”</i></p> <p><i>“Este es un proyecto que fue pensado con una vigencia de 3 años no más, pero es tanta la demanda y tanta la necesidad de formación que existía en el país, y que sigue existiendo, que el proyecto se sigue implementado, se desbordó, y creo que a estas alturas aún debe existir un par de cohortes”</i></p>	<p><i>“se debe pensar más allá, en extender el programa a otros lugares por lo menos Valledupar, allá tú encuentras personas que aún no han tenido la oportunidad de formarse”</i></p> <p><i>“Sí, fue una gran apuesta, por su puesto, y ojalá esta puesta siguiera y se fortaleciera. Pues la demanda sigue siendo muy alta en todo el país, pero desafortunadamente esto lo acabaron, o por lo menos en mi universidad no lo volvieron a hacer y no sabría ni decirte por qué, si todos estábamos tan comprometidos”</i></p>

6.4.5. Categoría Oportunidades de Mejora (OPM)

En esta categoría se encuentran 9 códigos que caracterizan la opinión de los responsables, coordinadores, docentes y egresados del PPACC en cuanto a las recomendaciones y expectativas para el mejoramiento del programa en futuras fases de implementación.

Los códigos asociados a esta categoría se pueden ver en la figura 6.45.

Figura 6.45

Códigos para la Categoría Oportunidades de Mejora (OPM)

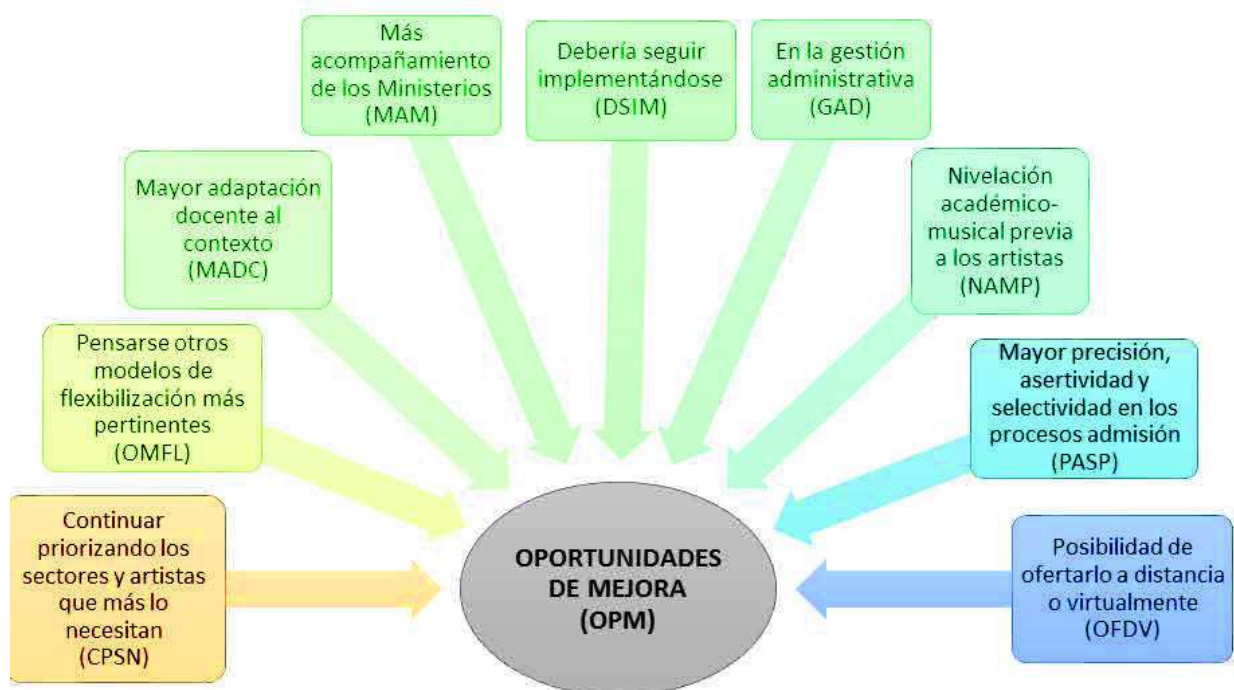
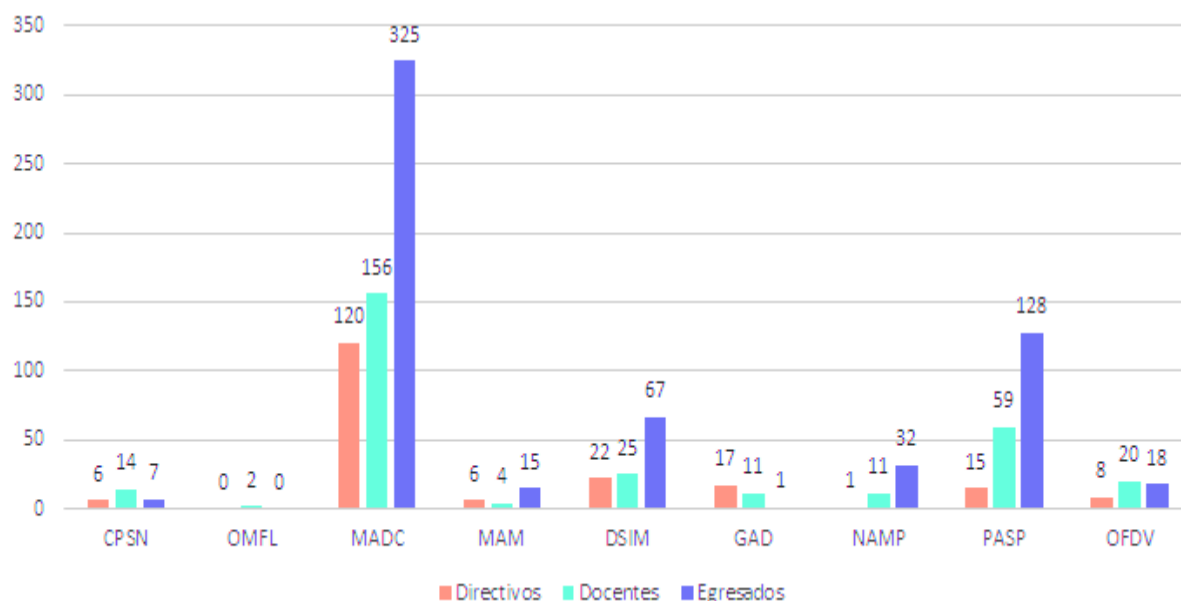


Figura 6.421

Oportunidades de Mejora del PPACC Según los Diferentes Grupos de Estudio.



A partir del análisis de la figura 6.46, se puede ver cómo la mayor presencia de opiniones de los responsables/directores del PPACC, docentes y egresados se da de manera común en los códigos MADC, PSAP y DSIM.

En esta línea, los participantes coinciden en señalar la necesidad de que los Ministerios se involucren más en los procesos y acompañen realmente a las instituciones tanto antes, durante, como después de la implementación del programa (MAM). Aquí, señalan por ejemplo la necesidad de evaluar los procesos académicos y de gestión y de hacer un seguimiento a los egresados para conocer su nivel de satisfacción e impacto real del PPACC en sus historias de vida.

Los entrevistados, concuerdan igualmente en afirmar que es indispensable una mayor precisión, asertividad y selectividad en los procesos admisión (PASP). Y están convencidos que el PPACC ha sido una política tan necesaria y acertada para el país que debería seguir implementándose (DSIM), no obstante, señalan que han de hacerse modificaciones rigurosas en sus formas de gestión administrativa.

- *“Precisamente la selección tenía unas cosas especiales. Yo por ejemplo decía “qué bueno que pudiéramos recibir personas que no lean”, pero desafortunadamente teníamos que tener unos mínimos de criterios por la acreditación”*

Por último y en parte como resultado de toda la experiencia vivida durante estos últimos meses a causa del COVID-19, los docentes y artistas señalan también como una oportunidad de mejora el hecho de ofrecer la profesionalización de forma virtual y a distancia, lo cual permitiría continuar priorizando los sectores y artistas que más lo necesitan llegando hasta sus propios territorios. Se trataría de trasladar la universidad hasta aquellos contextos más desfavorecidos haciendo el programa más equitativo.

6.4.6. Categoría Pertinencia del PPACC (PERTP)

En esta categoría se encuentran 8 códigos que caracterizan la opinión de los participantes frente a la pertinencia del PPACC.

En la figura 6.47 se muestran los códigos asociados a esta categoría.

Figura 6.47

Códigos para la Categoría Pertinencia del PPACC (PERTP)

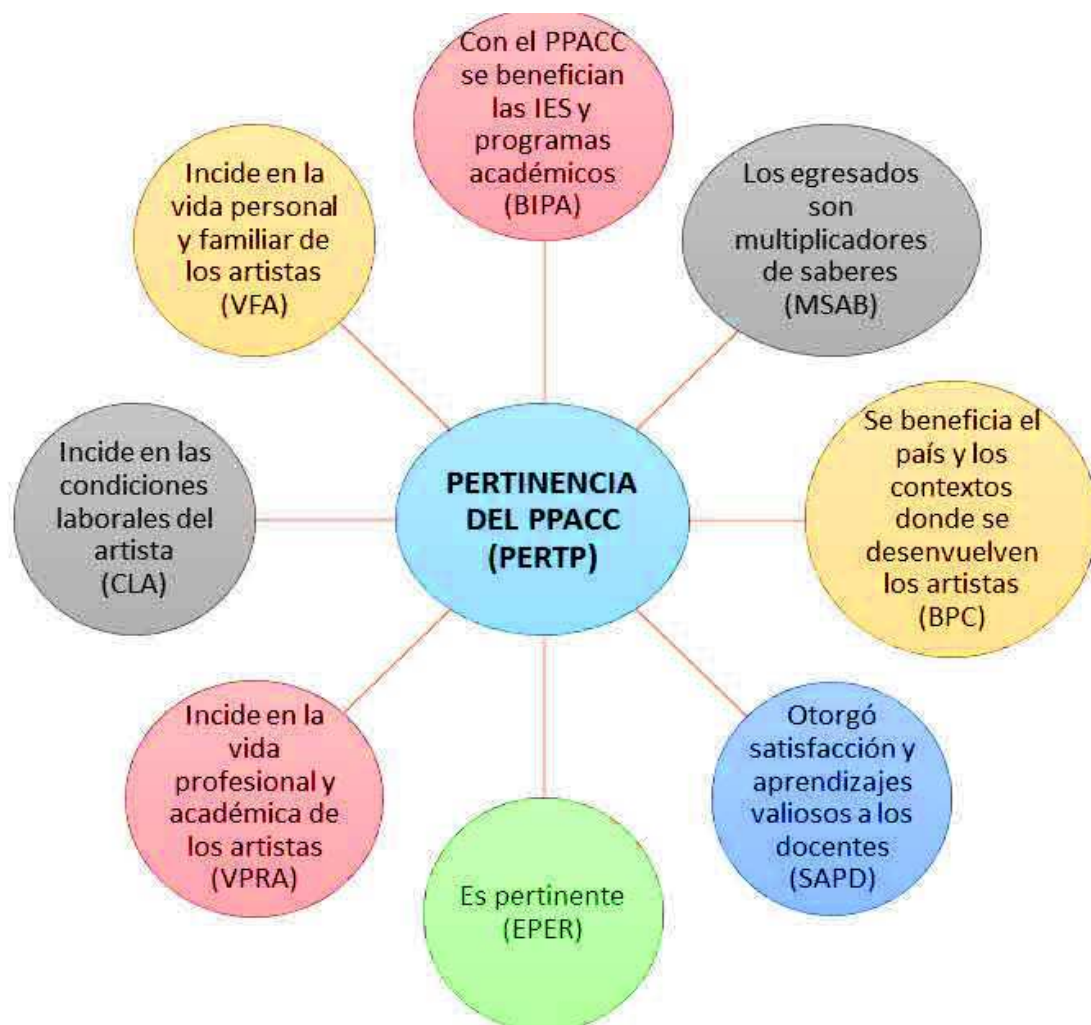
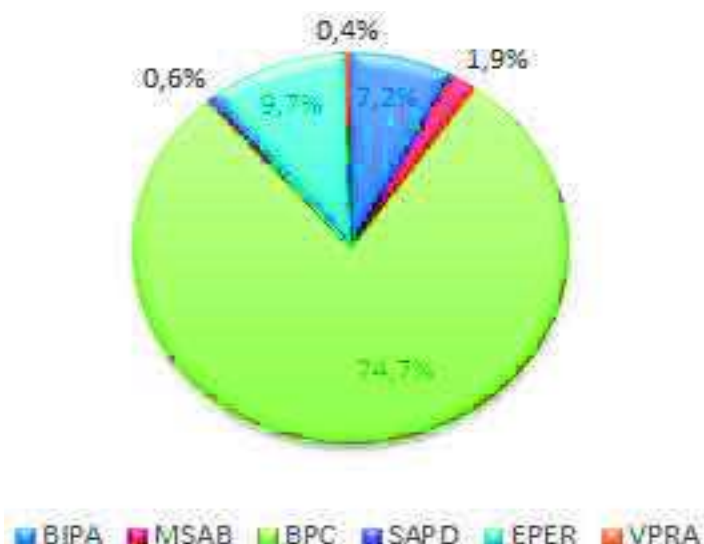


Figura 6.48

Distribución Porcentual de la Pertinencia del PPACC Según la Apreciación de los Participantes



Como muestra la figura 6.48, a parte de la pertinencia y asertividad del PPACC en cuanto al alcance y cumplimiento de sus objetivos de formación y cualificación, los participantes señalan además su valor, representatividad e incidencia en la vida familiar, académica y profesional de los egresados, así como en el ser y hacer de los docentes, pues les dejó grandes experiencias y aprendizajes (EPER).

Se resalta a su vez el valor agregado económico y material que dejó a las instituciones la implementación del PPACC pues como proyecto 100% auto sostenible dejó dividendos para las IES representados en la compra de nuevos instrumentos y equipos, así como la ganancia humana, artística y musical que significó para los respectivos programas regulares la retroalimentación e intercambio de saberes con este valioso colectivo de artistas (BIPA).

Por último, se señala la percepción de los participantes frente al alto grado de pertinencia e impacto del PPACC para el país y los contextos/territorios de donde

proviene los artistas y la función social que como multiplicadores de saberes tienen estos egresados (arte-educadores) (BPC y MSAB).

Las referencias textuales que representan los diferentes códigos son las siguientes:

- *“el programa de Licenciatura Musical tuvo que acreditarse de Alta Calidad, tuvimos que elevar los indicadores, y precisamente Colombia Creativa era un indicador que favorecía al Departamento de Música, pues por el hecho de entablar convenios con otras instituciones”*
- *“lo miramos también desde el punto de vista económico, porque pues Colombia Creativa era un programa que se iba a auto sostener y eso obviamente repercutiría también en el mejoramiento de infraestructura y la dotación del Departamento de Música”*
- *“el hecho de dinamizarnos y poder realizar proyectos con otras entidades. Todo esto es un aprendizaje que nos va dejando este tipo de proyectos, a la institución”*
- *“entendimos que ellos traían unos saberes entonces los pusimos al servicio de la Facultad, los invitamos a las clases del programa regular a que dictaran alguna clase”*
- *“Entonces sí fue una gran apuesta, ¡por supuesto! Y ojalá esta puesta siguiera y se fortaleciera”*
- *“Yo soy de los que sostiene que la educación debería ser absolutamente gratuita, a todo nivel, y que la educación debería ser lo más importante por encima de cualquier cosa, así que el hecho de que esta política pública logre salir adelante EN UN PAÍS TAN CORRUPTO, yo no entiendo cómo lo logra. Hay errores, claro, PERO ES DE APLAUDIRLA”*
- *“A mí me parece que hay que invertir más en esto, en educación, siempre, toda, tipo Europa, tipo Finlandia. Hay que compararnos con los grandes. No tiene sentido echar para atrás”*

- *“Con la profesionalización se cumple como la misión de las universidades de entrega y de compromiso para FORTALECER LA CUALIFICACIÓN SOCIAL DE UN PAÍS”*
- *“tuvimos personas sobre todo con alto riesgo en Putumayo, precisamente por eso se abrió la segunda cohorte con prioridad para ellos, eran personas que estaban en áreas de conflicto. Putumayo en ese momento estaba en una situación de BASTANTE CONFLICTO ARMADO”*
- *“Es una forma de hacer democracia puesto que participan todos, es una forma de entender al otro o relacionarse con el otro a partir de un pretexto que se llama música y cómo desde la música nosotros hacemos tejido social”*

La tabla a continuación (tabla 6.25), muestra la comparación de frecuencias y referencias por universidad en los 8 códigos que describen la percepción de los participantes frente a la pertinencia del PPACC. En ella, se observa que BIPA tiene su mayor presencia en UPN y su menor presencia en ASAB. Que en la categoría MSAB la mayor presencia se da en UA y la menor se comparte entre la ASAB, UTP y UV.

En la categoría BPC la mayor presencia se presenta en UA y la menor en ASAB. En SAPD la mayor presencia está en UA y la menor en UTP. Para el caso de EPER máximo valor se evidencia en UIS y el mínimo en ASAB.

Por su parte, en VPRA la mayor presencia está en UPN y la mínima en UTP. Dentro de la categoría CLA el máximo valor se evidencia en UPN y UV y el mínimo en CT. Por último, para VFA la presencia mayor se identifica en ASAB y la menor en INCCA.

Tabla 6.25

Frecuencias y Porcentajes para Pertinencia del PPACC por Instituciones

Análisis del Programa Formativo Colombia Creativa y Evaluación de las Titulaciones en Música Vinculadas al Programa

INSTITUCIÓN	BIPA		MSAB		BPC		SAPD		EPER		VPRA		CLA		VFA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ASAB	1	2,5	0	0	4	3,5	0	0,0	0	0,0	8	5,5	17	12,6	8	22,9
CT	3	7,5	3	12	5	4,4	1	3,4	3	6,8	10	6,9	6	4,4	2	5,7
INCCA	2	5,0	2	8	12	10,5	6	20,7	7	15,9	18	12,4	13	9,6	1	2,9
UA	8	20,0	8	32	21	18,4	7	24,1	3	6,8	16	11,0	15	11,1	3	8,6
UDEA	4	10,0	1	4	13	11,4	2	6,9	1	2,3	14	9,7	15	11,1	1	2,9
UDENAR	5	12,5	1	4	9	7,9	2	6,9	5	11,4	15	10,3	8	5,9	3	8,6
UIS	1	2,5	6	24	11	9,6	1	3,4	10	22,7	19	13,1	15	11,1	5	14,3
UPN	9	22,5	4	16	14	12,3	5	17,2	7	15,9	25	17,2	18	13,3	4	11,4
UTP	3	7,5	0	0	7	6,1	0	0,0	5	11,4	6	4,1	10	7,4	2	5,7
UV	4	10,0	0	0	18	15,8	5	17,2	3	6,8	14	9,7	18	13,3	6	17,1

6.4.7. Categoría Procesos de Formación (PROFOR)

La categoría *Procesos de Formación (PROFOR)*, constituye la categoría de análisis más grande de la presente investigación. Contiene 4 de las subcategorías más representativas del estudio: Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD), Experiencia en el Proceso. Estudiantes (EXPE), Competencias Adquiridas (COAD), Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV).

En ella se incluyen todas las opiniones de los participantes referentes a los procesos de formación y aprendizaje que vivieron docentes y estudiantes y sus respectivas experiencias.

Se destacan por ejemplo el buen ambiente general de respeto y admiración entre docentes-estudiantes pero también estudiantes-estudiantes y las fortalezas, debilidades y dificultades que experimentó cada grupo en los diferentes campos de su vida (familiar, laboral, profesional, académica y musical).

Se identifica un imprescindible cambio de perspectiva dentro de los procesos de formación profesional en música hacia una educación intercultural y decolonial, y, desde la propia experiencia de los agentes involucrados, se confirma el cumplimiento en todas las instituciones del reconocimiento y diálogo de saberes entre docentes y estudiantes/tradición y academia.

- *“Creo que Colombia Creativa para la universidad es una oportunidad interesante pues de entender que hay otras maneras de hacer educación musical diferentes a las que hemos sufrido históricamente durante 5 siglos”*

No obstante, algunos artistas afirmaron que en ciertas asignaturas sus saberes e intereses no fueron tenidos en cuenta, situación que se presentó particularmente en materias como piano (complementario) y mayormente en el área disciplinar de las asignaturas teóricas (lenguaje musical, análisis, armonía, contrapunto), las cuales, como coinciden en señalar algunos estudiantes, no se flexibilizaron realmente ni comprendieron el sentido del programa, pues siguen siendo acartonadas y

descontextualizadas a lo que acontece en el verdadero escenario de acción de un músico y docente de música en Colombia.

- *“Ese ha sido como el trámite difícil con algunos docentes porque son muy cerrados, como muy acartonados en el tema de que si uno no lee primero una negra no puede leer después las corcheas”*
- *“nosotros hicimos muchos análisis en la profesionalización de música centroeuropea ¿sí? vimos Bach, Beethoven. Llegaba uno un domingo a las siete de la mañana a escuchar música clásica, entonces era terrible, era durísimo porque muchos llegaban trasnochados de estar trabajando a escuchar música clásica y a hacer el análisis. ¿Por qué no hacemos análisis de nuestra propia música sí? Eso me parece a mí que es más importante y no estar copiando el modelo que nos impartieron/nos impusieron acá en la época de la conquista ¡Es triste!”*
- *“lo que sucedió fue que nos dieron el programa de música del programa regular pero pues digamos como reducido o acelerado, pero, pues la verdad que hayamos ahondado en la música del contexto que veníamos manejando, no”*

En la figura a continuación (figura 6.50), se pueden identificar los diferentes códigos y subcategorías que integran ésta amplia categoría denominada *Procesos de Formación (PROFOR)*.

Figura 6.50

Códigos para la Categoría Procesos de Formación (PROFOR)



6.4.7.1. Subcategoría Experiencia en el proceso. Docentes (EXPD). En esta subcategoría se encuentran 6 códigos que hacen referencia a las debilidades, fortalezas y dificultades que experimentaron los profesores dentro de su experiencia y práctica docente en el PPACC.

En cuanto a las dificultades que se identificaron como comunes en las 10 instituciones sobresalen: los pocos encuentros y la falta de tiempo para desarrollar los contenidos (ENCE), la heterogeneidad de niveles (DHTG) y la sensación de falta de experiencia (NAES).

Por su parte, el tiempo (DTMP) y el choque de egos (CHOE) fueron los menos recurrentes y aunque éste último estuvo bastante presente en la INNCA, UA y CT, no tuvo incidencia en la UPN, UTP ni en la UV, pues no se presentaron referencias ni comentarios al respecto por parte de los participantes de estas universidades (ver tabla 6.26).

Una vez más, los valores de la ASAB aparecen en ceros, pues como se ha especificado anteriormente no se contó con la participación de coordinadores ni docentes por parte de esta institución.

Tabla 6.26

Frecuencias de Codificación para Dificultades en el Proceso. Docentes (DIFP)

INSTITUCIÓN	DTMP		BNAE		CHOE		DHTG		ENCE		EBAR		NAES	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ASAB	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
CT	2	15,4	3	15,8	3	20,0	9	25,0	9	18,8	1	4,8	0	0,0
INCCA	1	7,7	3	15,8	4	26,7	6	16,7	3	6,3	4	19,0	3	11,5
UA	2	15,4	2	10,5	4	26,7	3	8,3	3	6,3	3	14,3	3	11,5
UDEA	3	23,1	2	10,5	2	13,3	2	5,6	7	14,6	3	14,3	3	11,5
UDENAR	0	0,0	5	26,3	1	6,7	2	5,6	5	10,4	1	4,8	2	7,7
UIS	0	0,0	3	15,8	1	6,7	1	2,8	4	8,3	1	4,8	1	3,8
UPN	2	15,4	1	5,3	0	0,0	9	25,0	10	20,8	2	9,5	8	30,8
UTP	2	15,4	0	0,0	0	0,0	2	5,6	4	8,3	5	23,8	4	15,4
UV	1	7,7	0	0,0	0	0,0	2	5,6	3	6,3	1	4,8	2	7,7

Del análisis de la tabla 6.26, merece la pena destacar que aunque los encuentros se desarrollaban en fines de semana, puentes y temporadas de vacaciones y que pese a que los docentes no se sentían bien remunerados por su labor, como se puede constatar en el apartado de insatisfacción con el PPACC, ni el tiempo ni el horario laboral (DTM) significaron una dificultad trascendental para los docentes, lo que da cuenta de su amplio interés y compromiso con el programa, con sus estudiantes.

- *“aún la universidad teniendo la falta e incumplimiento en los pagos, en mi caso no saqué el cuerpo y seguí enseñando hasta que se acabó Colombia Creativa. Eso me parece que fue otra fortaleza, que los profesores cumpliéramos con el compromiso ya no con la universidad sino con los estudiantes”*

Junto al compromiso del equipo de formadores se destacan a su vez como fortalezas: la calidad humana, su capacidad de adaptación y flexibilización y su experiencia, calidad y experticia en el campo académico y artístico.

Algunas referencias textuales que definen este código son:

- *“¿las fortalezas? La capacidad de flexibilidad que tuvieron y la capacidad de lectura que tuvieron de los estudiantes. Eso es lo más importante, entender los universos que tenían al frente y sacar de ellos pues lo mejor que podían tener como personas, estudiantes, músicos, gestores, profesores, o sea, lograr potencializarlos a ellos ¡Eso fue muy valioso!”*
- *“yo creo que como debilidad de ellos no, al contrario, todos los reconocimientos a mis profesores”*
- *“Hubo muchos comentarios de los estudiantes que lo que más les gustaba de Colombia Creativa era la calidad de docentes, cómo enseñaban, cómo iban logrando un poco lo de la mayéutica, tratando de potenciar lo que sabía el otro... el respeto”*
- *“El compromiso, el cariño, la capacidad docente y la labor pedagógica”*
- *“Creo que todos los docentes tenían como ese interés de dar y aportar para que el programa funcionara”*

- *“un equipo altamente calificado, realmente nos tocaron maestros muy berracos en tanto la formación académica y artística como en ese componente humano”*
- *“No había por ejemplo lo que se da en algunos casos que de pronto los docentes son celosos con su material y no lo comparten, no, AQUÍ LO COMPARTÍAN TODO. Siempre fueron muy dispuestos.”*
- *“Digamos que como esas ganas de apoyar a todas esas personas que estaban necesitadas de este proceso”*
- *“fueron muy buenos, fue muy chévere, ellos tenían un nivel excelente, ellos tenían muy claro el asunto, ya son maestros también con una experiencia muy avanzada, muy didácticos, muy claros, muy chévere”*
- *“los profesores fuimos entendiendo el respeto a esa diversidad frente a la aprehensión cognitiva. Aprendimos a hacer mediaciones, a llegar a acuerdos. Aprendimos a resolver las dificultades que se nos presentaban, a ser más pacientes y comprensivos. Pero aprendimos también a ser más exigentes y a exigirnos a nosotros mismos”*

En la tabla a continuación (tabla 6.27), se presentan las frecuencias y porcentajes por institución respecto al grado de satisfacción con la calidad y experticia docente (EXCD), cuya mayor presencia se observa en la UPN (f=16), seguida de la UA (f=15) y UIS (f=13), con menor incidencia en la UTP (f=6).

Tabla 6.27

Distribución Porcentual para Excelencia y Experticia del Cuerpo Docente en cada Institución

CATEGORÍA	Excelencia y calidad del equipo docente	f	%
	EXCD	103	16,6
INSTITUCIÓN	f	%	
ASAB	7	6,8	
CT	9	8,7	
INCCA	12	11,7	
UA	15	14,6	
UDEA	8	7,8	
UDENAR	7	6,8	
UIS	13	12,6	
UPN	16	15,5	
UTP	6	5,8	
UV	10	9,7	

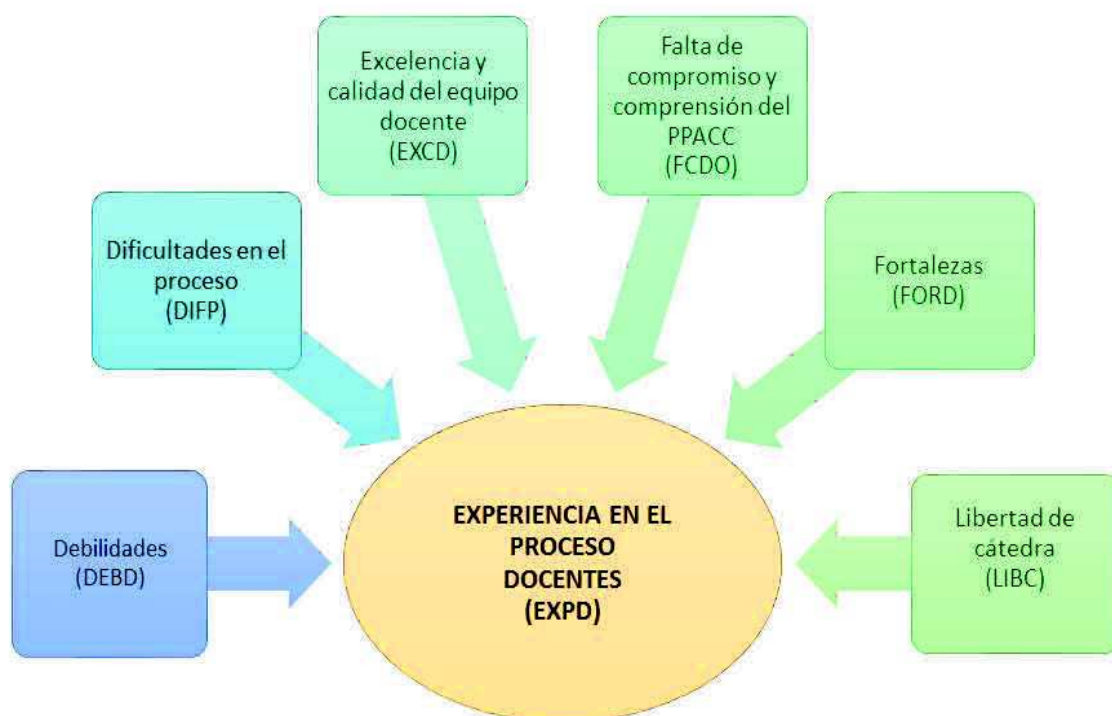
Entre tanto y según los participantes, la única debilidad que se identificó del equipo docente está relacionada con la falta de flexibilización y adaptación de algunos pocos profesores al PPACC y al colectivo de artistas que atendían.

- *“Yo creo que entre las debilidades, y no fue tanto por parte de ellos sino por el tipo de vinculación de hora catedra, era que ellos no podían ser parte de un equipo para estar formulando y reformulando cosas, entonces, algunos de los profes iban daban la clase y salían corriendo y ya, no se articularon lo suficiente con el programa”*
- *“Los docentes asumían que por ser nosotros maestros ya con ciertos años de experiencia y reconocimiento en nuestro campo, teníamos conocimiento de todo este tipo de elementos académicos y pues no era así. Entonces, pues fue un choque, no voy a decir terrible, pero fue un choque porque pues uno esperaba que le explicaran cosas un poco más sencillas, más básicas. Porque, así como habían maestros que ya habían hecho prácticamente toda la carrera y que les faltaba terminar, haciendo la profesionalización, había maestros que EN LA VIDA habían visto un pentagrama”*

En la figura 6.52 se muestran la totalidad de códigos relacionados con la subcategoría Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD):

Figura 6.52

Códigos para la Subcategoría Experiencia en el Proceso. Docentes (EXPD)



6.4.7.2. Subcategoría Experiencia en el proceso. Estudiantes (EXPE). En esta subcategoría se relacionan las experiencias y vivencias de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, divididas en 3 códigos:

Estrategias de Aprendizaje (ESTA)

En este código sobresalen: el apoyo constante entre estudiantes, la búsqueda de los estudiantes de tutorías con sus compañeros de estudio, colegas de trabajo, sus

estudiantes o los docentes y la grabación de las sesiones por parte de los estudiantes como material de apoyo para el trabajo extra curricular.

Fortalezas en el Proceso (FORE)

Entre las principales fortalezas de los estudiantes se destaca su amplia experiencia en el campo artístico y pedagógico; su capacidad de resiliencia; su compromiso; su madurez; su motivación; su deseo de superación; su decisión y convicción; su dedicación y la claridad en sus objetivos de formación y de vida.

Las figuras a continuación presentan algunas referencias textuales que identifican las opiniones de los diferentes participantes frente a los códigos Estrategias de Aprendizaje (ESTA) y Fortalezas en el Proceso Estudiantes (FORE) (ver figura 6.53 y 6.54).

Figura 6.53

Referencias Textuales para el Código Estrategias de Aprendizaje (ESTA)

Estrategias de Aprendizaje (ESTA)

- *"En mi caso yo grababa mucho las clases, yo llevaba una grabadora de esas de periodista que se puede grabar por horas y con eso grababa todas las clases porque pues era mucha información. Había gente que grababa con cámaras, e inclusive entre nosotros los compañeros nos pasábamos las grabaciones"*
- *"Cuando no entendía un trabajo miraba la forma de que alguien me explicara, buscaba la ayuda de alumnos, de compañeros, de profes. Iba a las asesorías buscando esa ayuda con el trabajo, fui a muchas asesorías"*
- *"como yo no tenía mucho desarrollo auditivo después de que terminé el primer mes me quedé como 2 semanas en Bogotá, me fui a vivir a Funza y estuve yendo al programa regular de la pedagógica solamente para tomar la clase de desarrollo auditivo"*
- *"por iniciativa propia decidí quedarme un espacio más para desarrollar otras habilidades que el programa en ese momento no me lo estaban ofreciendo por falta de tiempo. Es decir, podíamos tener la clase de desarrollo auditivo, sí, pero yo necesitaba tenerlo todos los días para poder estar al nivel de los otros compañeros"*
- *"Algunos alumnos hacían una cosa muy bonita que era grabar las clases para poderles mandar el material a los otros estudiantes que no estaban, eso fue también una cuestión muy significativa, pero fue más buscada o sugerida por los mismo alumnos. En mi caso pues yo nunca me opuse a ello, lo único que yo les exigía era que no fueran a subir ese material a YouTube"*

Figura 6.54

Referencias Textuales para el Código Fortalezas en el Proceso Estudiantes (FORE)

**Fortalezas
en el
Proceso
(FORE)**

- "los estudiantes un talento infinito, impresionante y una capacidad de resiliencia y superación muy importante porque vienen de unas regiones muy apartadas"
- "eso depende de lo perspicaz que uno sea para conseguir las cosas porque no es fácil, eso es difícil, hay momentos donde uno cree que ya no va a poder más"
- "esa fortaleza de no perder el interés, de no perder mi enfoque, de no perder mi meta fue lo que hizo que yo pudiera culminar"
- "la familia, incluso ella como mamá de mis hijos estuvo siempre ahí apoyándome porque fue difícil"
- "fortalezas yo creo que muchas, digamos la experiencia que ellos tenían desarrollándose en el medio artístico, como gestores, directores, músicos"
- "en muchos la experiencia a nivel laboral y musical, el permitir compartir las experiencias con otros compañeros, ser humilde con esos conocimientos y la solidaridad entre ellos"
- "la fortaleza de ellos es su experiencia real, la experiencia de campo, esa es una tremenda fortaleza"
- "ellos tenían una gran experiencia de campo, magnífica, ya venían con un desarrollo instrumental bueno y un desarrollo auditivo muy bueno, entonces eso es una gran ventaja"
- "aprendieron a trabajar en equipo, aprendieron a reconocerse unos a otros"

Dificultades en el proceso (DIFP)

Respecto a los principales inconvenientes que experimentaron los estudiantes en el proceso se identificaron dificultades de tipo académico, laboral, personal-económico-familiar y de desplazamiento hasta las ciudades donde se ubicaban las diferentes universidades de estudios (ver figura 6.55).

Figura 6.55

Dificultades de los Estudiantes en el Proceso (DPRE)



La figura a continuación (figura 6.56), expone las opiniones más representativas respecto a las dificultades que vivenciaron los estudiantes dentro del proceso de formación en los diferentes niveles anteriormente descritos.

Figura 6.56

Referencias Textuales para el Código Dificultades en el Proceso. Estudiantes (DPRE)

Académicas (ACAES)

- *"a mí me costó mucho la armonía pues yo tenía una bases muy pequeñas y el proceso fue bastante adelantado. Pero así como a mí me costaba la armonía a otros les costaba la gramática y solfear. Había otros que por ejemplo no tenían el hábito de la lectura y así. Las clases eran extensas y tediosas en algún momento"*
- *"utilizábamos un programa para escribir y editar partituras, Finale, pero la verdad no nos dieron cátedras sobre eso. Todo lo que aprendimos de Finale ha sido literalmente cacharreando"*
- *"Si yo no hubiese estudiado antes en otras instituciones creo que no hubiese podido con el programa de profesionalización porque la parte teórica fue muy pesada. Yo llegué con bases, yo no llegue en un analfabetismo total, entonces eso me ayudó muchísimo"*
- *"en el caso de la profesionalización hasta ese momento llevaba mucho tiempo sin estudiar y sí me dio DURÍSIMO el aprendizaje"*
- *"hubo gente que no entendía, gente que venía del campo y pues claro les daba durísimo porque llegaban realmente en ceros"*
- *"la armonía, la gramática y todo eso era muy denso, y fuera de eso teníamos poco tiempo de clase y tocaba resolver todo lo que más se pudiera ahí, sino después tocaba cada uno por su lado mirar cómo le hacía. De verdad era muy difícil"*
- *"Ellos no conocían de partituras, no conocían de armonía, la mayoría de ellos tocaban y ya, pero tocaban muuuucho. Eran músicos muy reconocidos dentro de su entorno, sí, pero no sabían de teoría nada"*
- *"Encontramos dificultades relacionadas ralacionadas a la capacidad de leer e interpretar, siento que esa es una parte del saber profesional en la que se dieron cuenta en ese momento que no era sólo tocar"*

Laborales (LABO)

- *"para algunos músicos sí era difícilísimo el horario"*
- *"Yo a veces en la policía tenía que ir a trabajar los fines de semana y pues se me cruzaba con la profesionalización. También recuerdo que siempre había una semana en la universidad que era de profundización, entonces imagínate, pedir una semana para ir a la universidad era muchísimo, tocaba rogar a los superiores todo el tiempo"*
- *"a veces tenían que venirse volados del trabajo porque de los lugares donde trabajaban no les daban permiso"*
- *"A veces tenían problemas para cumplir porque como la mayoría eran músicos activos o que trabajaban con artistas muy famosos pues se iban 2 o 3 veces de gira y eso los atrasaba bastante"*
- *"tuve varios estudiantes que trabajaban como profes con las casas de la cultura entonces de pronto se les agendaba por parte de la Administración Municipal un viaje o fiestas en el municipio y no podían venir a clase"*
- *"pobrecitos, ellos tenían clase desde las siete de la mañana los sábados y yo creo que llegaban derecho de trabajar tocando en la feria a clases"*

Personales (PERS)

- *"todos esos inconvenientes que son normales cuando estamos en un sociedad como la nuestra tan inequitativa y con tantos problemas de fondo a nivel político, social, familiar"*
- *"algunos, no todos, estaban un poco desconectados u oxidados un poquito de la música y en geenral del mundo académico y entraban en desventaja"*
- *"también hubo dificultades con algunos como que tenían problemas con sus hogares, familias, con sus hijos que eran en su mayoría adolescentes y otros cuantos universitarios, divorcios..."*
- *"hay gente que se le complicó mucho la vida con esto, PERO IGUAL LO SACARON ADELANTE"*
- *"nosotros íbamos hasta las 7 de la noche en clase entonces por ejemplo los viernes eso les afectaba a los músicos que trabajan el fin de semana"*
- *"me preocupó mucho el tema económico,, Yo pagué el primer semestre y a los dos días que lo pagué empezó el trauma de pensar "¿qué voy a hacer, cómo voy a pagar el otro semestre si ya estoy aquí endeudado?"*
- *"algunos no se graduaban básicamente porque muy seguramente eran personas ya adultas con obligaciones, que trabajaban, que venían a veces de otras regiones y por tiempo o por dinero no podían continuar"*
- *"como la mayoría eran personas adultas con trabajo, casados, con hijos, de pronto el tiempo, la dedicación de ellos a hacer ya lo que tenía que ver con sus estudios, sus tareas, era muy mínimo, muy corto, entonces eso también dificultaba mucho el avance"*
- *"muchas veces se quejaron de no tener internet y no poder enviar sus trabajos. Nos decían "ay, es que no tengo, es que allá donde yo vivo no llega el internet". Entonces existía esa limitante porque no todos tenemos ni vivimos en las mismas condiciones"*
- *"Poca disponibilidad de tiempo para el trabajo académico, eso sí se me dificultaba bastante"*
- *imáginate, para muchos era salir LITERALMENTE de la selva, llegar a Bogotá a un clima que los aporreaba y les bajaba el ánimo y así todos llenos de sacos y busos para combatir el frío ir a clases; desarraigarse de sus familias un mes porque tenían que estar en Bogotá, además arrumados en una habitación chiquitica. O sea, eran circunstancias que uno también decía "es que esa gente no vene aquí gratis, no viene a pasarla rico sino que están sacrificando mucho por lograr un título"*

Para desplazarse (PDES)

- *"Era demasiado desgastante el tema del viaje porque muchos no vivían acá en Ibagué"*
- *"algunos dejaron de asistir no por incompetencia de ellos o de la universidad sino por las propias dificultades de sus lugares donde ellos vivían"*
- *"La ubicación geográfica, porque venían desde muy lejos, o a veces la cuestión de los conflictos armados en la región, no les permitían asistir a clases"*
- *"mi amigo que te digo venía de un corregimiento que queda como a 15 horas de Pasto. Imagínate, el man viajaba toda la noche y llegaba el viernes cansadísimo a clase"*
- *"a veces la lluvia los hacía quedar, no les permitía viajar. Tu sabes cómo es la geografía colombiana entonces esas condiciones eran duras"*
- *"recuerdo que teníamos mucha gente que venía de muy lejos, de zona roja, de conflicto. Unos que les tocaba por ejemplo como dos horas en chalupa, de ahí cogían una mula que los sacaba al pueblo y luego sí el bus... las carreteras llenas de barro. IMAGÍNATE ESAS CONDICIONES"*
- *"venían de zonas difíciles, de muchos pueblos en zona roja y los escuchabas "uy profe, ayer hubo una balacera terrible y no se qué y no se cuántos" Profesores del área rural que se iban en moto hasta cierto punto y la dejaban en una casita y de ahí cogían una mula... esas son unas realidades muy fuertes. En la parte rural eso es una cosa tenaz"*
- *"Tuve compañeros que viajaban desde Cali, Popayán, Santander, entonces para ellos no era solamente venir y el transporte, sino para ellos era pagar hotel, pagar comida de tres días. Ellos salían de trabajar literalmente el viernes, agarraban el bus y llegaban trasnochados a estudiar todo el fin de semana y salían el lunes festivo nuevamente con trayectos de 12 o 20 horas a llegar a trabajar"*

De acuerdo con los participantes y como se muestra en la figura 6.55, las dificultades académicas (ACAES) de los estudiantes durante el proceso de formación fueron las más comunes en la totalidad de instituciones participantes, siendo la UPN, UDENAR y ASAB donde más incidencia se presentó.

Lo anterior, podría atribuirse en cierta medida a que en el caso particular de la UPN y UDENAR se atendió a una población mucho mayor en edad con respecto a la que acogieron programas como la UTP y el CT, lo que se relaciona estrechamente con una amplia discontinuidad académica y explica a su vez las dificultades de adaptación de algunos estudiantes al ritmo de estudio.

Del mismo modo, la UPN, ASAB, UDENAR y UDEA, fueron más inclusivas en sus pruebas de selección y admisión de estudiantes y entendieron el reconocimiento de los saberes de los artistas como una oportunidad para exaltar sus aprendizajes y cualificar sus conocimientos y no como una barrera de exclusión por el bajo desarrollo en ciertas competencias, las cuales, según los correspondientes planes de estudio, se señalaban como criterios básicos y obligatorios dentro de los perfiles de ingreso de los diferentes programas curriculares.

Situación que aunque favorable y muy valiosa significó un reto mucho mayor tanto para los estudiantes como para los docentes, pues pese a la flexibilización de las pruebas y en general del currículo, debían cumplir con los perfiles de egreso de cada programa académico. Lo que hacía el proceso muy riguroso y exigente en términos académicos.

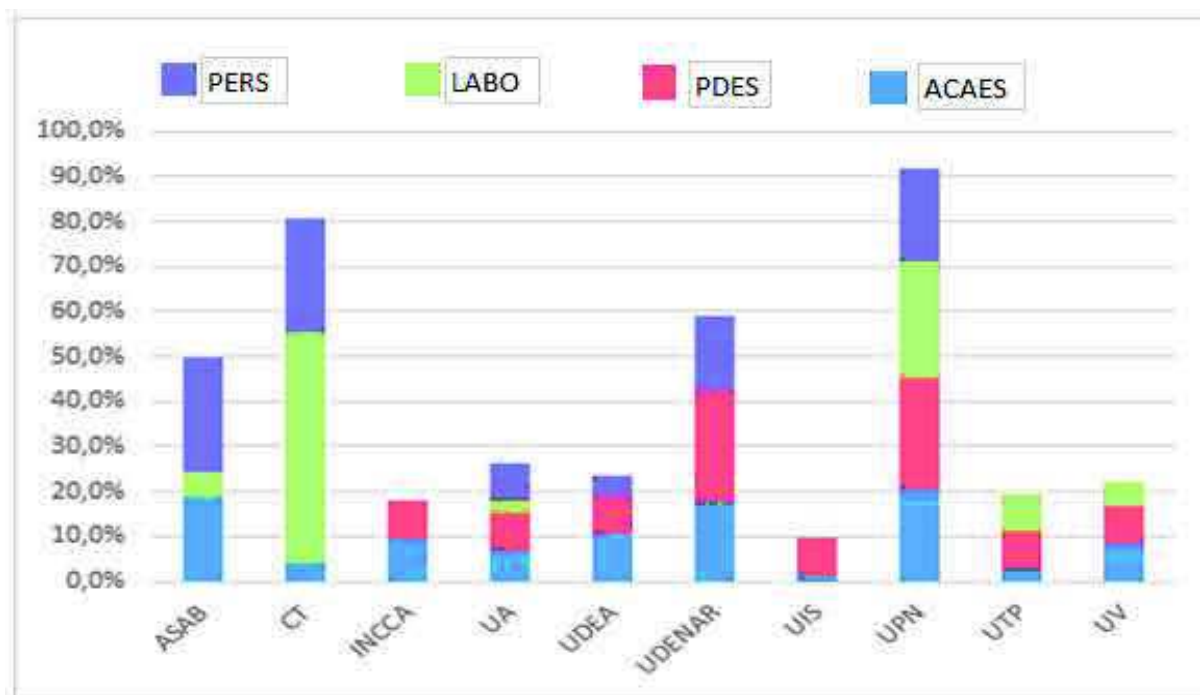
Continuando con la figura 6.55, se puede ver que el desplazamiento de los artistas hasta los centros educativos (PDES) fue otra de las grandes dificultades que experimentaron como estudiantes, pues en una amplia mayoría ellos se encontraban en zonas rurales muy apartadas de las ciudades donde se desarrollaban los procesos.

A las grandes distancias que recorrían los estudiantes se sumaban factores como la pésima condición de las vías, cierres parciales o temporales por trabajos o malas condiciones climáticas, y, en muchos otros, bloqueos por situaciones de violencia y conflictos armados en las zonas denominadas “rojas”.

Finalmente, a partir de la misma figura (figura 6.55) se puede establecer que los cruces de horarios o dificultades laborales (LABO), aunque presentes, fueron los que menor impacto presentaron durante el proceso de formación de los artistas. Ello debido a la asertividad de los planteamientos del PPACC de flexibilizar los tiempos de encuentro y ofrecer los programas mediante la modalidad de presencialidad concertada que fue estipulada especialmente para la implementación de ésta política pública.

Figura 6.55

Dificultades de los Estudiantes en el Proceso de Formación por Institución

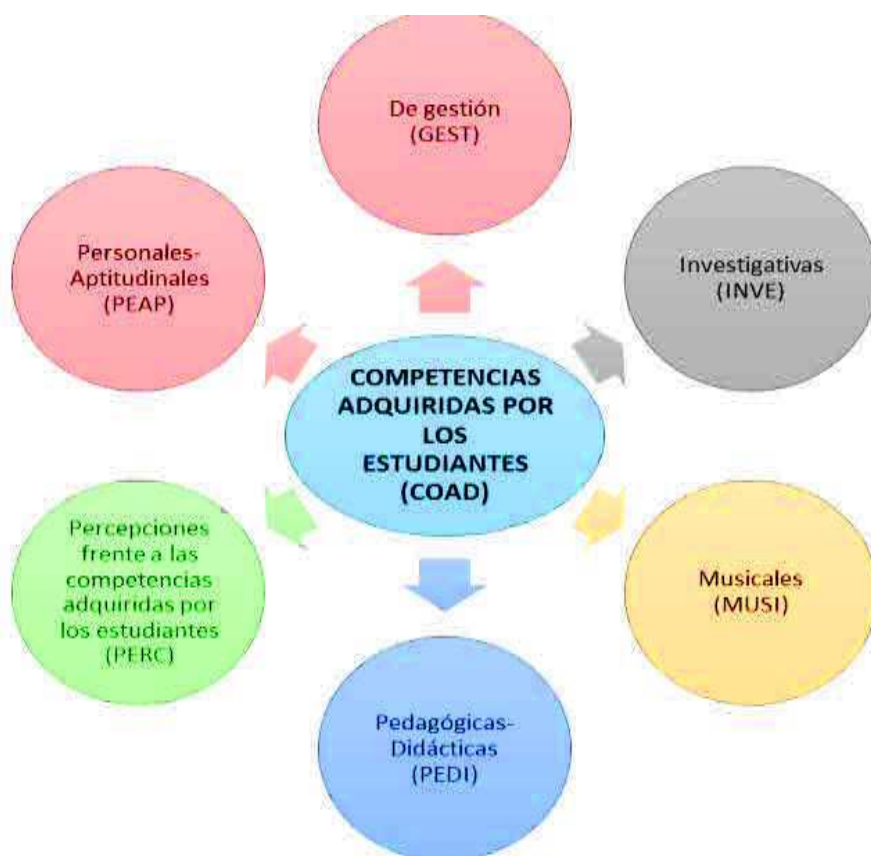


6.4.7.3. Subcategoría Competencias Adquiridas (COAD).

En esta subcategoría se encuentran 6 códigos (ver figura 6.56) que hacen referencia a los principales resultados de aprendizaje y competencias adquiridas por los estudiantes dentro de su proceso de formación, estos son:

Figura 6.56

Códigos para la Subcategoría Competencias Adquiridas (COAD)



De acuerdo con los participantes y como se muestra en la figura 6.56, el PPACC favoreció particularmente el desarrollo de competencias tanto pedagógicas (PEDI, $f=55$, 27.0%) como investigativas (INVE, $f=49$, 24.0%) en los estudiantes, mientras que la incidencia en la formación en gestión de sus egresados (GEST, $f=27$, 13.2%) fue significativamente baja.

Cabe resaltar aquí que 8 de las 10 universidades estudiadas ofrecen programas de Licenciatura en Música (Formación de Educadores Musicales), lo que explica la alta coincidencia en el código PEDI por parte de los participantes de la UA, UDEA, UDENAR, UIS, UPN, UTP, UV y el CT. Con lo que también concuerdan los egresados de la ASAB,

quienes, pese a pertenecer al programa de Maestro en Música señalaron como significativo el hecho de haber cursado un módulo de pedagogía musical durante su formación. Pues, en línea con lo ya expuesto, son conscientes de que el campo de acción de un músico en Colombia siempre está ligado en mayor o menor medida a la docencia.

- *“era digamos una necesidad que, en lo posible, Colombia Creativa se implementara en todas las universidades que tenían Licenciaturas en Música, porque pues el perfil de los músicos en nuestro país es que en un alto porcentaje siempre se dedica a la docencia aparte de ser músicos. Era importante que este trabajo de ser docente se profesionalizara”*
- *“básicamente de eso subsistimos la mayoría de músicos”*
- *“Yo siempre le insisto mucho a mis estudiantes en esa dualidad del músico en Colombia, en que tomen conciencia de que van a ser profesores y que deben responsabilizarse de esa labor porque no van a vivir del instrumento, no en este país”*

Figura 6.522

Distribución de Porcentajes para Subcategoría Competencias Adquiridas por los Estudiantes (COAD)



Como se puede observar en la figura 6.57, existe igualmente una alta recurrencia por parte de los participantes respecto al desarrollo de competencias en los estudiantes en el campo de la investigación (INVE). En ésta línea, tanto directivos, docentes como egresados coinciden en señalar su valor, pertinencia y significado en la vida profesional y académica del arte-educador y exponen cómo la profesionalización sirvió como vínculo, puente y acceso para los estudiantes al mundo académico-investigativo, campo que hasta entonces representaba para la gran mayoría un escenario desconocido.

- *La cátedra de investigación fue todo un proceso y creo, para mí, que fue uno de los más importantes”*
- *“en su vida profesional tenían que aprender a investigar y a buscar información. Ese proceso fue importante, fue un proceso que a todos les sirvió”*
- *“creo que la mayoría de personas que no han pasado por una universidad no han profundizado en campos como la investigación entonces son como asignaturas nuevas. Además, muy pocas personas hacen investigación por fuera de la universidad porque es que ésta es precisamente el nicho de la investigación”*
- *“a nivel de investigación casi todos entraron en cero”*
- *“la parte de investigación fue muy importante, porque lo musical yo ya lo traía, aprender un acorde más en el piano o no, realmente es irrelevante, pero si el trabajo de grado y asumir todo el tema de la investigación ,me abrió una puerta muy importante para tomar el camino de la investigación en la universidad”*

Teniendo en cuenta que el PPACC parte de la premisa de que los artistas beneficiarios del programa tenían un amplio dominio de un saber y quehacer específico, en el caso de éste análisis un conocimiento musical, se optó por priorizar la cualificación y fortalecimiento de las competencias personales, aptitudinales, sociales, humanísticas, investigativas y pedagógicas por encima de las musicales, pues se consideró que éstas estaban en su mayoría desarrolladas gracias al ejercicio de la profesión y amplia experiencia en el campo artístico-interpretativo de los estudiantes.

No obstante, a partir del análisis se pudo constatar que los egresados también desarrollaron en un amplio porcentaje diferentes competencias musicales que tienen que ver principalmente con el desarrollo auditivo, la lectura musical, la teorización de diferentes conceptos que aplicaban en la práctica e interpretación de sus músicas, la composición, la armonía y las técnicas de dirección de coros y conjuntos, tal como lo demuestran las siguientes referencias textuales:

- *“Yo creo que la parte gramatical. Yo nunca he sido afinado y el paso por la profesionalización me ayudó muchísimo a mejorar mi afinación. Yo sigo siendo desafinado porque no soy cantante, pero la parte de la gramática y el solfeo me ayudó mucho a mejorar esto”*
- *“con la profesionalización yo ya tengo mucho más conocimientos sobre la parte teórica y ya tengo un discurso más elaborado sobre lo que hago, ya puedo dar una conferencia y pararme a hablar con fundamento”*
- *“vine a fortalecer con los temas de armonía que me dio la universidad. Entonces ya puedo abordar los repertorios desde otro punto de vista”*
- *“La parte musical por supuesto. A pesar de que muchos ya tenían unos conocimientos de base la profesionalización les sirvió un poco para refrescar esos conocimientos o recordar cosas que hace muchos años habían visto”*
- *“ya ellos por ejemplo tienen muchos más conocimientos que les permite hacer arreglos, que les permite por ejemplo, estructurar mejor sus composiciones”*
- *“Mi proceso en el piano también es uno antes de la licenciatura y otro después de la licenciatura, porque aprendí mucho en la parte clásica”*
- *“arreglos de banda y todo eso y eso yo no lo había mirado y si me aportó mucho también”*
- *“yo antes de este programa no cantaba ni el bingo, es decir, obviamente sabía de voces, sabía dirigir a cantantes y todo eso, pero cantar como tal no, eso me sirvió hartísimo lo de técnica vocal, interpretación, porque ahora pues ya incluso estoy cantando”*

- *“hay una materia que se llama instrumento funcional, entonces yo escogí guitarra y yo anteriormente nunca había tocado guitarra y la escogí porque dije “no, es más fácil conseguir una guitarra que un piano”. Tuve un muy buen profesor durante los semestres que cursé este instrumento y me fue bien porque me dio unas herramientas para poder componer y que hasta ahora uso”*
- *“desde los directores les dimos más opciones porque ellos eran directores de banda, entonces dijimos vamos a empezar con la dirección de coro, de pequeños formatos, direcciones no tradicionales y eso también los fortaleció en su formación profesional”*

6.4.7.4 Subcategoría Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV).

La subcategoría *Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV)*, expone las características y tipos de evaluación de los aprendizajes definidos en las diferentes instituciones en el marco de implementación del PPACC.

Acorde con los entrevistados, el énfasis se dirigía en general a los procesos más que a los resultados. Se destacan la evaluación continua, la evaluación cualitativa y la evaluación final.

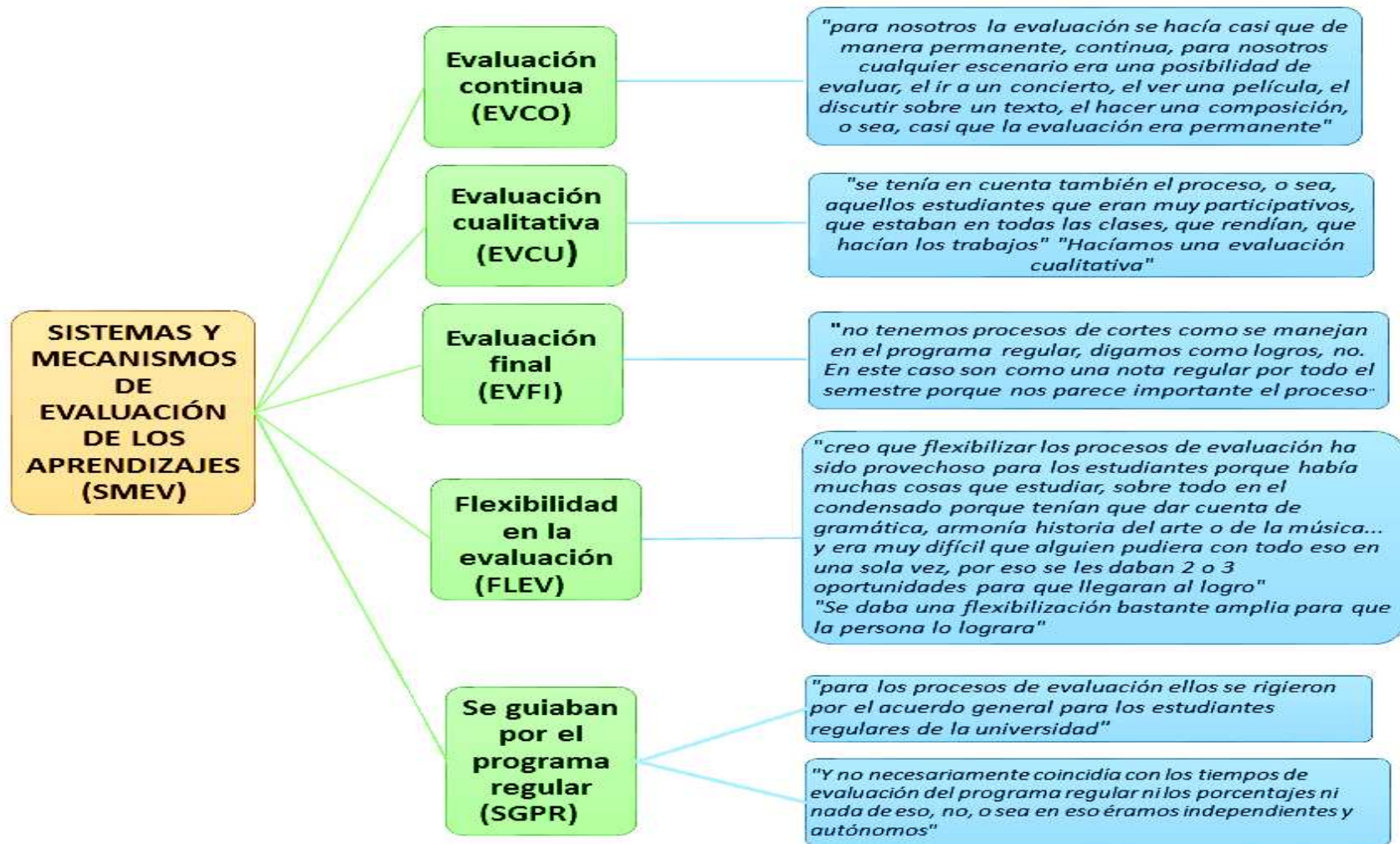
Se identificó que aunque administrativamente la evaluación de los aprendizajes se regía generalmente a las normas y estatutos de la universidad, cada docente era autónomo en la organización de sus sistemas y mecanismos de evaluación, ampliación o modificación de fechas y redefinición de contenidos y criterios mínimos de logro y aprendizajes, todo ello siempre en función de los estudiantes y de sus necesidades particulares. Es decir, los procesos de evaluación también se flexibilizaron y adaptaron al colectivo de artistas.

En la figura a continuación (figura 6.58), se presentan los 5 códigos que describen las diferentes opiniones de los participantes en relación con éste tema. En la última columna, de fondo azul, se ha realizado una selección de referencias que dan sentido a

cada uno de los códigos asociados a la subcategoría *Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV)*.

Figura 6.58

Códigos en Subcategoría Sistemas y Mecanismos de Evaluación de los Aprendizajes (SMEV)



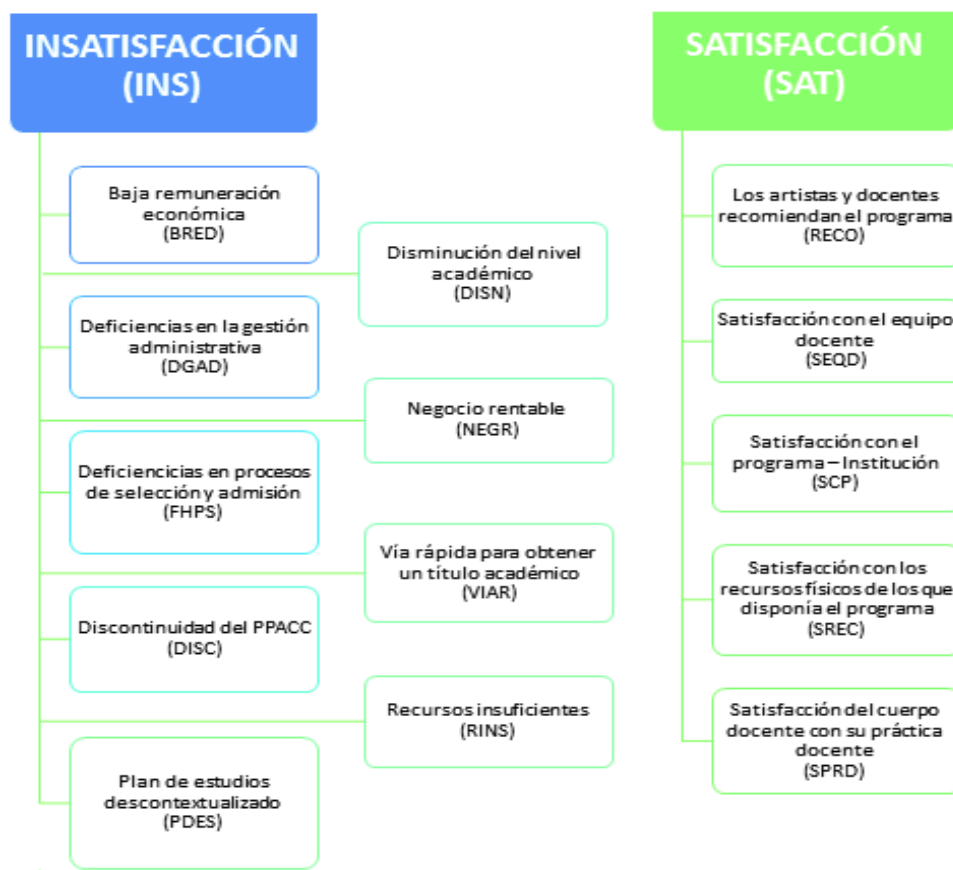
6.4.8. Categoría Satisfacción e Insatisfacción con el PPACC (SATINP)

En esta categoría se incluyen las opiniones de los participantes respecto a la insatisfacción y satisfacción con diferentes criterios tales como: los recursos físicos dispuestos para la implementación del PPACC, la remuneración docente, los procesos de gestión y administración académica y la calidad del cuerpo docente.

Las opiniones de los 3 grupos de participantes (responsables o coordinadores del PPAC, Docentes y Egresados), se dividen en 2 subcategorías que corresponden a Insatisfacción (INS) y Satisfacción (SAT). La figura a continuación (figura 6.59), hace una síntesis de los códigos que se relacionan en cada una de ellas.

Figura 6.59

Códigos en Categoría Satisfacción e Insatisfacción con el PPACC (SATINP)



La tabla 6.27 presenta los resultados de las frecuencias de referencias totales en cada subcategoría (SAT - INS) para cada uno de los 10 programas analizados.

Tabla 6.27

Frecuencia de Codificación para la Categoría Satisfacción e Insatisfacción con el PPACC por IES

CATEGORÍA	Satisfacción e Insatisfacción con el PPACC por IES		<i>f</i>	%
	SATINP			
			1104	21.8
INSTITUCIÓN	INSATISFACCIÓN (INS)		SATISFACCIÓN (SAT)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
ASAB	53	4,8%	18	7,25%
CT	52	8,0%	30	7,11%
INCCA	85	6,7%	25	11,63%
UA	77	8,6%	32	10,53%
UDEA	71	11,0%	41	9,71%
UDENAR	51	8,3%	31	6,98%
UIS	84	14,2%	53	11,49%
UPN	140	18,0%	67	19,15%
UTP	44	5,1%	19	6,02%
UV	74	15,3%	57	10,12%

Del análisis de la tabla 6.27 se destacan la UPN, la INCCA y la UIS como las instituciones cuyos participantes tienen mayor grado de satisfacción, mientras que UDENAR y la UTP muestran los índices más bajos. Por su parte, en la subcategoría INS, la ASAB y la INCCA presentan un nivel de insatisfacción significativamente más bajo a las restantes 8 instituciones, lo cual puede responder a que las dificultades administrativas fueron menores con respecto a las que se presentaron en los demás programas, y a que sus beneficiarios contaban con un nivel académico-musical un poco más uniforme.

Para el caso de la INCCA, por ejemplo, los artistas eran más jóvenes y pertenecían a un contexto y escenario musical más urbano, incluso académico; mientras

que en la UTP, gran parte de los estudiantes venían vinculados con los procesos del PNMC en las casas de Cultura y Bandas Sinfónicas de la región. A su vez, la mayoría de docente que trabajaron en esta entidad ya habían tenido una experiencia previa con el PNMC lo cual favoreció los procesos de formación.

6.4.8.1. Subcategoría Insatisfacción con el PPACC (INS).

En esta subcategoría se incluyen las opiniones de los participantes respecto a la insatisfacción con diferentes criterios tales como: los recursos físicos dispuestos para la implementación del PPACC, la remuneración docente, los procesos de gestión y administración académica y la pérdida del sentido social y de contexto del programa.

En la figura 6.60 se muestran los 9 códigos asociados a esta categoría.

Figura 6.60

Códigos en Subcategoría Insatisfacción con el PPACC (INS)



En la figura 6.60 se observa que son varios los factores que generan insatisfacción en los participantes y que estos se relacionan principalmente con los procesos de gestión administrativa y académica del PPACC.

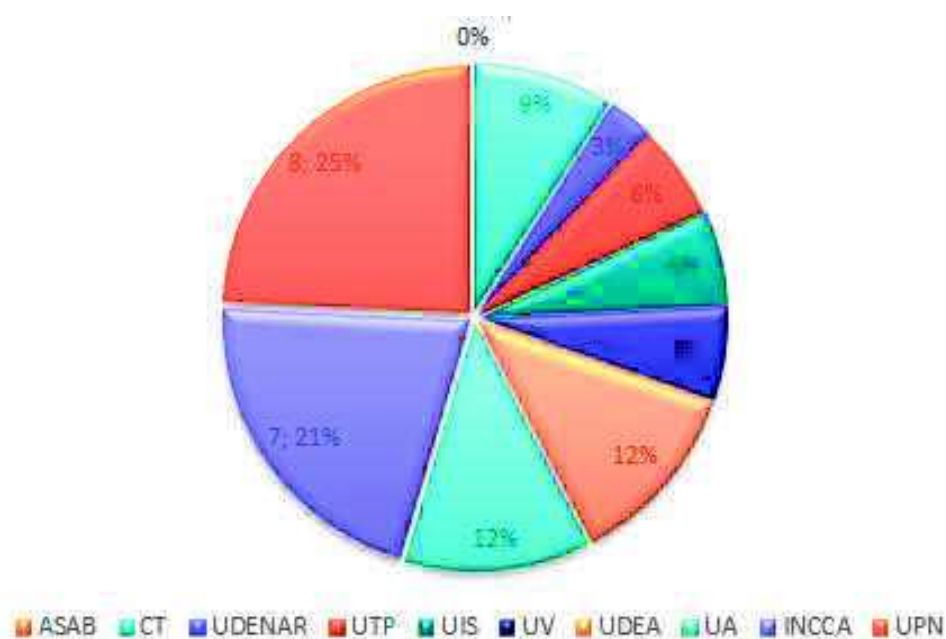
Sobresalen en el análisis la pérdida del sentido y filosofía del programa, pues, como denuncian los participantes, se permitió el ingreso a artistas que no cumplían con los requisitos económicos, sociales, de edad, ni de años de experiencia artística (previamente establecidos dentro de los lineamientos de implementación del PPACC), lo que en la mayoría de los casos obstaculizó los procesos de formación y aprendizaje por la amplia heterogeneidad de niveles, e imposibilitó la atención de artistas que realmente requerían y merecían esta oportunidad.

Lo anterior, es señalado a su vez por diferentes participantes como una lamentable distorsión que se aleja de los principios socio-pedagógicos del PPACC y se acerca más a un “modelo de negocio rentable”.

Por otra parte, los docentes y responsables del PPACC coinciden en afirmar que su remuneración económica, aunque no era del todo mala, no estaba acorde con lo que implicaba su labor académica y/o administrativa dentro del programa. Pues cabe recordar que las clases se impartían en fines de semana, puentes festivos y periodos de vacaciones escolares. Situación que de acuerdo con el análisis realizado se reflejó más en la UPN (f=8, 8.25%), INCCA (f=7, 7.21%), UA (f=4, 12%) y UDEA (f= 4, 12%). Para el caso de la ASAB, los valores aparecen en ceros debido a que no se contó con la participación de ningún docente ni responsable del PPACC por parte de dicha institución (ver figura 6.61).

Figura 6.61

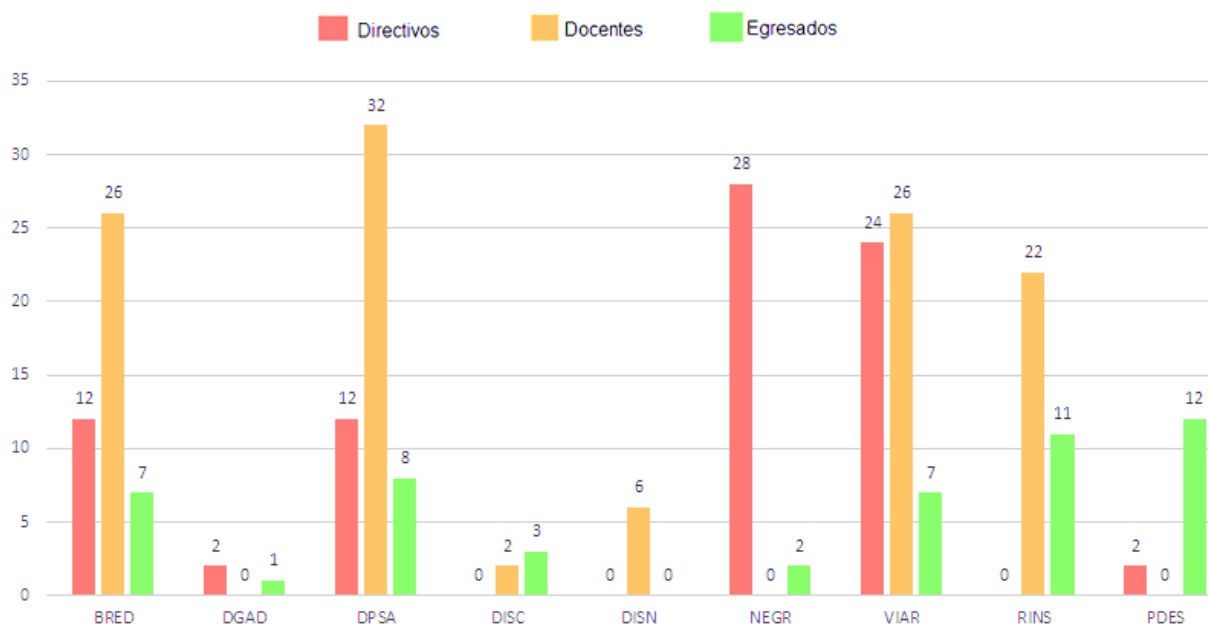
Distribución Porcentual para Baja Remuneración Económica Docentes (BRED)



Con el fin de analizar las semejanzas o diferencias de las opiniones de los participantes respecto a los niveles de insatisfacción con el PPACC se realizó un análisis comparativo entre grupos de estudio. En la figura a continuación (figura 6.62), se puede observar su respectivo grado de insatisfacción general con el PPACC precisando la densidad de codificación por cada uno de los 9 códigos de análisis que se identificaron en esta subcategoría.

Figura 6.62

Referencias Textuales en Subcategoría Insatisfacción con el PPACC por Agentes Participantes (INS)



Acorde con el análisis comparativo y como se muestra en la figura 6.62, quienes mayor nivel de insatisfacción general con el PPACC presentan son los docentes (f=114, 46,5%), seguido de los directivos (f=80, 32,7%).

Por su parte, los códigos que mayor presencia de referencias textuales codificadas presentan son VIAR (f=57, 23.3%), DPSA (f=52, 21.2%) y BRED (f=45, 18.4%), mientras que aquellos que menor impacto y presencia tienen son DISC (f=5, 2.0%) y DGAD (f=3, 1.2%).

Algunas de los textos más representativos de ésta subcategoría son los siguientes:

- *“una de las debilidades del programa regular, y pues que se replica en el programa de Colombia Creativa porque pues es un programa regular reducido, es que es música que al final de cuentas que no te sirve para el contexto en el cual te vas a salir a desempeñar”*

- *“yo creo que si la universidad o el programa se hubiera dedicado más a investigar qué es lo que tiene cada uno para fortalecerlo hubiera sido un éxito”*
- *“esto era una labor más como social entorno a una pedagogía musical ¿no? pero se volvió un negocio”*
- *“por eso yo tal vez fui de las que más se opuso de que el programa siguiera...sí y tampoco me gusto el manejo”*
- *“porque hay una demanda muy alta y para las universidades termina siendo rentable porque en muchos casos la utilización de la infraestructura o digamos de los espacios no es tan alta por el tipo de presencialidad que se requiere”*
- *“La universidad de Antioquia paga por escalafón, y el escalafón de la Universidad de Antioquia es perverso, no es justo, pero bueno, eso ya hace parte de lo normal del país, no es una remuneración justa”*
- *“tienen que ser personas que le aporten a nivel vocacional a esto porque si yo hubiera trabajado por dinero me hubiera arruinado”*
- *“Yoli gana, los profesores ganan, pero yo no gano nada” y nunca, nunca, porque era parte de mi trabajo como directora. Entonces yo les decía a los profes “pero yo también estoy viniendo los sábados y hasta los domingos y a mí no me pagan”*
- *“a mí me pagan lo mismo, yo coordino el programa pero me pagan igual que a un profesor del programa regular”*
- *“no estaba muy bien pago la verdad, además teniendo en cuenta que eran DOMINGOS Y FESTIVOS”*
- *“LO ECONÓMICO, que necesariamente afecta lo académico”*
- *“respecto a la remuneración estaba bien, los pagos al principio se hacían cumplidamente pero cada vez incumplían más”.*
- *“La remuneración económica podría ser mayor”*
- *“La última cohorte que yo estuve trabajando en ese programa ya no era como tan chévere, me parece que ya la exigencia decayó un poco, al principio fuimos más selectivos, el filtro fue un poco exigente, pero ya al final me parece a mí que fuimos*

un poco más flexibles, o la institución fue un poco más flexible en admitir personas, estudiantes; me parece a mí que la calidad bajó un poco”

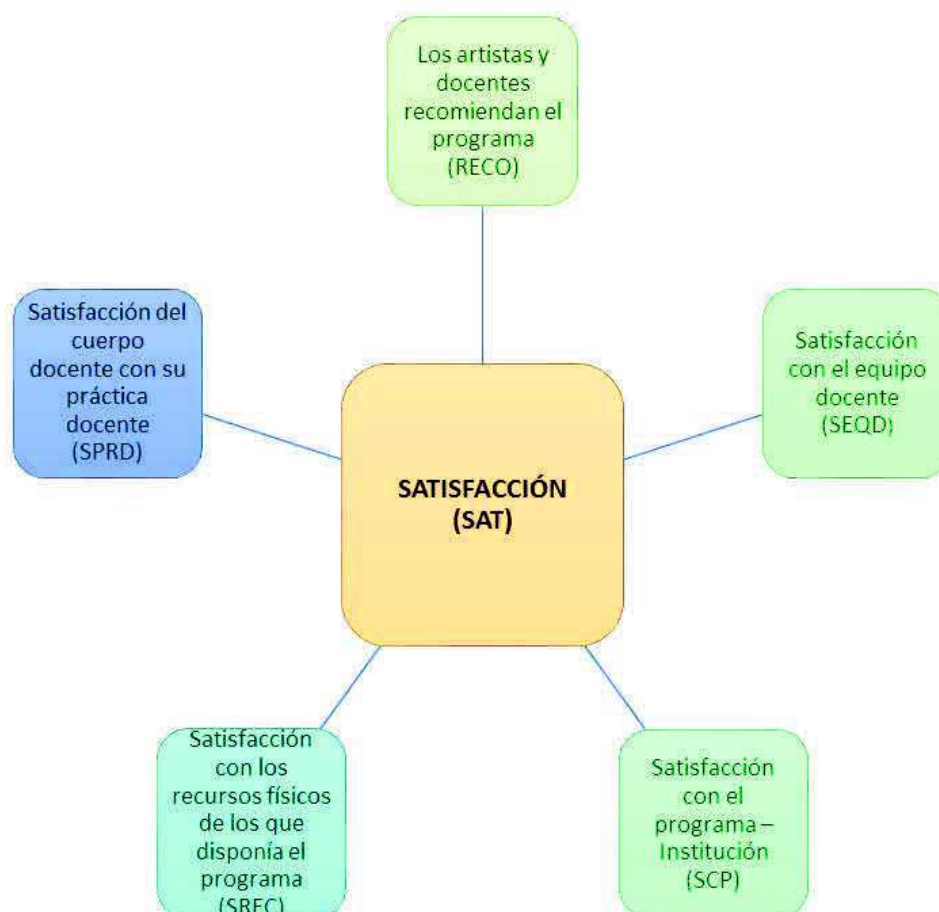
6.4.8.2. Subcategoría Satisfacción con el PPACC (SAT).

En esta subcategoría se encuentran diferentes códigos que caracterizan la opinión y satisfacción de los entrevistados con el PPACC, entre ellos se destacan la satisfacción con la institución, el programa de estudios cursado, los recursos físicos dispuestos para la implementación del programa y primordialmente la calidad del cuerpo docente.

En la figura 6.63 se muestran los principales códigos asociados a esta subcategoría.

Figura 6.63

Códigos en Subcategoría Satisfacción con el PPACC (SAT)



En esta subcategoría, cabe destacar el alto grado de satisfacción de los egresados con el PPACC y su programa de formación cursado y su alta fidelidad con la institución. En esta línea, los participantes agradecen la oportunidad de haber podido beneficiarse de esta política pública y la recomiendan a posibles interesados.

Del mismo modo, los profesores también recomiendan el programa tanto a los estudiantes como a los docentes que estén interesados en hacer parte de él, pues como señalaron los docentes participantes su paso por la profesionalización les amplió su espectro y les permitió conocer otros contextos, músicas y escenarios que desconocían,

los volvió a llevar a estudiar y a replantearse sus metodologías y didácticas y los nutrió de estrategias, competencias y conocimientos de sus estudiantes.

La tabla a continuación, tabla 6.28, muestra las frecuencias y porcentajes por cada grupo de estudio con los diferentes factores de satisfacción, identificados a partir de las opiniones de los participantes.

Tabla 6.28

Frecuencia de Referencias en Subcategoría Satisfacción

SAT	RECO		SEQD		ITDE		ITEE		EXCD		SCP		BIPA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DIRECTIVOS	1	1,7	11	68,8	2	3,7	8	11,1	2	13,3	22	34,9	7	16,3
DOCENTES	6	10,0	0	0,0	14	25,9	24	33,3	4	26,7	13	20,6	23	53,5
EGRESADOS	53	88,3	5	31,3	38	70,4	40	55,6	9	60,0	28	44,4	13	30,2

SAT	MSAB		IMET		VPRA		CLA		SREC		SPRD		SAPD	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DIRECTIVOS	5	14,3	35	41,7	4	57,1	35	41,7	6	12,0	8	14,5	1	8,3
DOCENTES	3	8,6	21	25,0	1	14,3	21	25,0	14	28,0	15	27,3	1	8,3
EGRESADOS	27	77,1	28	33,3	2	28,6	28	33,3	30	60,0	32	58,2	10	83,3

Como muestra la anterior tabla (tabla 6.28), las opiniones respecto a la satisfacción general de los participantes con el PPACC se dividieron en 14 códigos diferentes, siendo IMET y CLA los códigos con mayor densidad de codificación y VPRA y SAPD los de menor número de referencias codificadas.

Así mismo, se puede identificar que los códigos que mayor presencia tienen en el grupo de directivos son: IMET y CLA, del mismo modo, RECO y ITDE son los de menor presencia. Para el caso de los Docentes, los códigos más sobresalientes son: ITEE y BIPA mientras que los menos recurrentes son: SEQD y VPRA.

Por último, para los egresados se identifican RECO e ITEE como los códigos más sobresalientes y VPRA y SEQD como los factores de satisfacción menos recurrentes.

Algunas referencias textuales representativas de esta subcategoría son las siguientes:

- *“Siempre fuimos una comunidad académica de docentes que pensábamos, que nos angustiábamos, que llorábamos, que nos reuníamos, SIEMPRE FUE UN TRABAJO EN EQUIPO, SIEMPRE. Y pusimos a conversar las áreas del conocimiento”*
- *“pues bueno por cosas de la vida ingresé a la policía e hice el curso, entonces yo me decía “bueno, soy policía pero no tengo una profesión entonces si algún día me retirara de la policía me tendría que dedicar a ser vigilante porque no tengo ningún título de nada”*
- *“quedé muy satisfecho de poder realizarlo, quedé muy complacido y además muy agradecido”*
- *“pues bueno yo a mi equipo docente les agradecí mucho en su momento, y les sigo agradeciendo”*
- *“somos profesores que nos estamos soñando otras cosas que solamente nos lo posibilitamos nosotros, no la institucionalidad de la Universidad sino nosotros, porque tenemos un compromiso social”*
- *“Yo creo que fue un asunto bastante significativo para todos”*
- *“era bastante bonito ver ese avance y que realmente hubiesen cumplido sus expectativas y proyectos”*
- *“Cuando empezamos a ver los resultados de esa formación allá en Urabá, yo me motivaba muchísimo porque es gente con muchas dificultades económicas pero con una motivación increíble. Era toda una aventura ir hasta allá y era en el sentido amplio de la palabra ¡MUY EXCITANTE!, Porque era ir a aprender casi, también era ir a enseñar pero en mi caso era más que todo ir a aprender”*
- *“estoy satisfecha porque yo aprendí más de lo que esperaba. APRENDÍ A RECONOCER EN LOS OTROS LAS GRANDEZAS y a reconocer en nosotros eso que yo tampoco tengo”*

- *“Estoy segura y convencida que la huella que dejé es positiva y que ese granito de arena germinó, en algunos más que otros, evidentemente, pero pienso que lo logré”*
- *“yo creo que en términos de resultados sí funcionó, o sea, yo quedé satisfecho digamos con la parte formativa. Satisfecho con el nivel académico que desarrollaron DENTRO de mi asignatura”*
- *“en general estoy muy satisfecha con la labor docente, un 90% satisfecha. Uno, porque son muy humanos, porque la gran mayoría son unos profesionales, porque conocen del tema, y tienen la capacidad y la humildad de decir “sabes, no sé esa respuesta, pero la próxima clase te tengo la respuesta”. Y eso no pasa en todos los docentes. Porque, que tú seas buen docente no quiere decir que lo tengas que saber todo, quiere decir que tú tienes que ser esa persona con esa afinidad para poder ayudar al otro. Entonces, sí, estoy muy satisfecha con la labor docente”*

Para finalizar y siendo uno de los objetivos de la investigación el identificar los factores que generan mayor satisfacción e insatisfacción en los participantes, se procedió a una revisión rigurosa de las opiniones de los informantes en las diferentes categorías de estudio a partir de un análisis de contraste de contenido, síntesis que se presenta en la tabla a continuación (tabla 6.29).

Tabla 6.29

Síntesis de los Resultados Obtenidos por Grupo Participante para la Categoría Insatisfacción y Satisfacción con el PPACC

Categorías de estudio	Dimensiones de análisis	Insatisfacción	Satisfacción
Generalidades y gestión administrativa del programa	Organización, administración y gestión académica y curricular del programa	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura administrativa fue muy reducida, faltó la asignación de más cargos para la correcta implementación y administración del PPACC - La comunicación interinstitucional entre universidades y el ICETEX fue muy compleja y se presentaron muchas quejas e inconformidades por los retrasos en el desembolso de las becas por parte de dicha institución - Se presentaron algunos inconvenientes de retrasos e incumplimiento en los pagos a los docentes - Las universidades no contaban con experiencia en la implementación de programas de RAP - Faltaron programas de capacitación y cualificación docente enfocados en las estrategias de formación a estudiantes no tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Pese al exceso de trabajo y responsabilidades de los directores y secretarios del PPACC, su compromiso fue amplio y siempre estuvieron dispuestos a trabajar en pro del buen funcionamiento del programa - Si bien es cierto existió incumplimiento en los pagos en algunas instituciones con algunos docentes, su compromiso con el programa y los estudiantes fue tal que dichas circunstancias no influyeron en el desarrollo de los procesos académicos - La implementación del PPACC en universidades públicas fue una ventaja pues ello permitió el manejo de costos académicos accesibles y moderados así como becas completas

		<ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de los programas de formación no se desplazó hasta los territorios y generó variedad de dificultades principalmente en el traslado de los artistas hacia las ciudades donde se desarrollaban los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> - El PPACC no generó aumento de costos de operación institucional a los programas - El otorgamiento de la misma titulación del programa regular a los egresados de Colombia Creativa reconoce sus saberes y les otorga igualdad de condiciones dentro del campo laboral
	Mecanismos para la difusión y oferta del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Faltó mayor difusión del programa a través de las páginas web del Ministerio de Cultura y Universidades. Las fechas se vencían sin que muchos artistas tuvieran acceso a la información 	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque faltó mayor oferta por parte de las universidades y Ministerios a través de sus canales institucionales, la información fue ampliamente difundida voz a voz a través de diferentes redes de artistas y arte-educadores a nivel nacional, lo cual favoreció y fortaleció el sector artístico y cultural
	Seguimiento a los egresados	<ul style="list-style-type: none"> - Los procesos de evaluación general del PPACC y seguimiento a los egresados en la totalidad de las instituciones fueron muy incipientes 	
	Acompañamiento y orientación por parte de los Ministerios	<ul style="list-style-type: none"> - Faltó acompañamiento en los procesos administrativos por parte del Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura 	
Flexibilidad del currículo	Sistemas de reconocimiento de	<ul style="list-style-type: none"> - Dadas las condiciones de calidad de los diferentes programas participantes se 	<ul style="list-style-type: none"> - El reconocimiento de los saberes y aprendizajes de los artistas en

<p>saberes previos (RAP)</p>	<p>priorizó en varios casos el aseguramiento de la calidad de los mismos en contravía con los planteamientos de la política pública respecto al diálogo y reconocimiento de saberes. De modo que pese a la amplia trayectoria y reconocimiento artístico--interpretativo y docente se excluyeron muchos artistas que no cumplían con los niveles deseados de dominio del lenguaje musical escrito (desde la perspectiva de occidente)</p>	<p>créditos de estudio, correspondientes al 50% de la totalidad de créditos académicos, fue una de las principales motivaciones de los artistas para profesionalizarse, pues, según los participantes, debido a sus compromisos familiares y laborales nunca les habría sido posible realizar un programa de 5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> - La valoración y reconocimiento por parte de la academia de las manifestaciones culturales que confluyen en el entorno cultural del país fue otro factor significativo para profesionalizarse, pues los artistas se sintieron identificados y dignificados con el PPACC
<p>Perfil de ingreso de los estudiantes y procesos de selección</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se incumplió en la admisión de diferentes artistas cuyas características socio-demográficas no coincidían con las especificidades del programa (estudiantes menores de 25 años, que vivían en los grandes centros urbanos, que no poseían suficiente experiencia artística y cuyos conocimientos musicales e interpretativos eran muy 	<ul style="list-style-type: none"> - La flexibilización de los procesos de admisión y la modificación de los perfiles de ingreso favoreció realmente el reconocimiento de los saberes y aprendizajes de un amplio colectivo de artistas y su vinculación y acceso democrático a la educación formal y superior en artes

<p>Flexibilización del plan de estudios</p>	<p>desiguales a aquellos de los grandes artistas para quienes se diseñó realmente el programa)</p> <ul style="list-style-type: none">- No hubo homogeneidad en la selección de los artistas	<ul style="list-style-type: none">- La directriz de ofertar el PPACC en presencialidad concertada (cada 15 días, mensualmente, al comienzo o final del semestre) fue uno de los mayores aciertos, pues ello permitió a los artistas la posibilidad de culminar su proceso y reducir la deserción por dificultades laborales, económicas y/o familiares- Las didácticas y estrategias metodológicas implementadas a criterio de cada institución, favorecieron el desarrollo en las diferentes convocatorias de procesos de formación acordes con los intereses y necesidades reales de los artistas en sus contextos de práctica- La homologación/convalidación/validación (según el caso de cada institución) del componente
---	---	---

		instrumental en 8 de las 10 instituciones permitió complementar y profundizar en el desarrollo de otras competencias artísticas, humanas y pedagógico-musicales que se evidenciaron necesarias a partir de los procesos de selección de los artistas	
Comunidad Académica	Docentes	Nivel de formación y experiencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Una de las mayores fortalezas del PPACC identificada por los diferentes agentes involucrados es precisamente la excelencia, calidad y experticia del cuerpo docente - Se contó con profesores altamente cualificados, humanos, flexibles y con una amplia experiencia artística y docente
		Remuneración económica	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque la asignación salarial de los docentes por el trabajo desarrollado en los procesos de formación no era muy baja, no se ajustaba a las expectativas de los docentes, como tampoco a las condiciones laborales - La remuneración económica de los profesores en las diferentes instituciones mantuvo un comportamiento similar a la asignación

Estudiantes	Actitudes docentes	<p>salarial de los programas regulares y no tuvo en cuenta las condiciones laborales particulares del PPACC (jornadas festivas, vacaciones, fines de semana, preparación de clases con nuevas metodologías) para el ajuste objetivo en el pago a los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos docentes no flexibilizaron su cátedra y no comprendieron el significado y valor del PPACC. No permitieron el diálogo de saberes y no favorecieron el ambiente académico e interacción de sus estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los profesores se comprometieron con su ser y hacer docente, con el PPACC y con sus estudiantes. Permitieron la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante y el diálogo de saberes
	Rendimiento estudiantil y competencias desarrolladas por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - La calidad académica y compromiso de los estudiantes variaba en las diferentes convocatorias. Siendo las primeras las de mayor rendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - De acuerdo con los participantes, con el PPACC se favoreció particularmente el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas en los artistas - En un amplio porcentaje los artistas desarrollaron diferentes competencias musicales que tienen que ver principalmente con el desarrollo auditivo, la lectura musical, la teorización de diferentes conceptos que aplican en la práctica e interpretación de sus músicas, la

	Actitudes y aptitudes	- Algunos estudiantes entraron con muchas presunciones por ser artistas altamente reconocidos en sus campos pero una vez se enfrentaron a la vida académica y universitaria tuvieron que ir moldeando su carácter hasta aceptar que tenían falencias en diferentes aspectos. Para algunos estudiantes este proceso fue más largo	composición, la armonía y las técnicas de dirección de coros y conjuntos - La mayoría de estudiantes fueron siempre muy respetuosos con sus docentes y compañeros. - Fueron muy solidarios y se ayudaron unos a otros desde sus fortalezas en las diferentes debilidades y dificultades de cada uno
	Inserción socio-profesional de los artistas	- En contados casos se percibe que la remuneración económica de los egresados no ha cambiado mucho con la obtención del título debido a que los salarios del sector artístico del país son bajos	- El PPACC y la obtención de un título profesional les abrió la posibilidad a los artistas de mejorar sus condiciones laborales y de contratación
Formación y resultados de aprendizaje	Generalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje	- Descontextualización de los contenidos de formación - Faltó más flexibilización y adaptación de los procesos de formación al contexto <i>“ser flexibles con el programa académico pienso yo que no es tomar el modelo tradicional, sino más bien, pensar en ellos, en las necesidades de ellos”</i>	- Se tuvieron en cuenta las posibilidades, intereses y necesidades de los artistas respecto a las músicas de sus territorios y contextos - Se activaron diferentes mecanismos para la atención a estudiantes y la recepción y evaluación de trabajos

Evaluación de los aprendizajes

- El tiempo para desarrollar los contenidos era muy reducido
- La carga horaria era muy alta
- Los procesos son muy acelerados
- Los niveles de exigencia estaban más altos de lo que los estudiantes podían dar
- Había mucha heterogeneidad de niveles entre los estudiantes, lo que dificultaba los procesos tanto para los artistas como para los docentes
- Quedaron diferentes vacíos teóricos-conceptuales
- El compromiso y dedicación de los directivos y la mayoría de docentes con el PPACC fue muy alto
- El nivel de adaptación y flexibilización de las prácticas docentes al colectivo de artistas, con contadas excepciones, fue muy satisfactorio
- La alta experticia docente y su amplia experiencia profesional fue el principal factor que permitió el desarrollo e implementación satisfactoria del PPACC
- Las prácticas docentes favorecieron en una amplia mayoría el diálogo de saberes
- Los docentes encontraron en el PPACC una oportunidad de transformación de los paradigmas de la educación musical del país desde el contexto de la educación superior a partir de un pensamiento decolonial e intercultural
- Los docentes contaban con libertad de cátedra con lo cual pudieron implementar los mecanismos y sistemas de evaluación que

		<p>consideraron más pertinentes en concordancia con las directrices institucionales</p> <ul style="list-style-type: none">- Flexibilizaron al máximo los procesos de evaluación brindando suficientes oportunidades a los estudiantes de cumplir con los objetivos de aprendizaje por cada área de estudio.- Tuvieron en cuenta sus particularidades y necesidades en tanto estudiantes no tradicionales- Permitieron constantemente la valoración de los procesos y desarrollos de los estudiantes- Utilizaron preferentemente un tipo de evaluación cualitativa- Las instituciones y los docentes desarrollaron estrategias y métodos acordes a la contingencia y necesidades del PPACC
Otros recursos	<ul style="list-style-type: none">- Para la cohorte de la UA en San Andrés los recursos físicos y administrativos fueron muy deficientes	<ul style="list-style-type: none">- Se tuvo a disposición del PPACC toda la infraestructura física, tecnológica, insumos e instrumentos musicales pertenecientes a los programas regulares de formación

Pertinencia del programa e impacto de los egresados en el medio

profesional en música de cada institución

- Los recursos fueron suficientes
- Se profesionaliza el saber y las prácticas musicales de los artistas en los diferentes territorios del país.
- Se cualifican los conocimientos y competencias
- La política pública y el desarrollo del PPACC en las diferentes instituciones cumplió con una deuda histórica en el reconocimiento de los diferentes actores sociales y culturales en los apartados territorios y contextos del país
- El PPACC permitió el fortalecimiento del estatus profesional de los agentes del sector artístico y cultural colombiano
- Se valora y dignifica la interculturalidad y transculturalidad que confluyen en el entorno cultural del país
- El PPACC otorgó diferentes beneficios a las IES, a los programas académicos, a los docentes y a los egresados, sus familias y las

comunidades y territorios donde
desempeñan su práctica artístico-
pedagógica

Capítulo 7

Discusión, Conclusiones, Propuestas de Mejora y

Perspectivas de Trabajo en el Futuro

En este capítulo se presentan las conclusiones, las propuestas de mejora y las perspectivas de trabajo para el futuro, teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación.

En primer lugar, aparecen las conclusiones producto de los resultados de análisis de las entrevistas realizadas y los objetivos inicialmente planteados, los cuales apuntan hacia la descripción de los procesos de gestión y flexibilización curricular que se desplegaron en los programas profesionales en música que lo implementaron, a la identificación de las fortalezas y debilidades del programa y a la valoración del nivel de satisfacción y calidad del proyecto desde la perspectiva de los agentes implicados. Seguidamente, se presentan las conclusiones generales del trabajo de investigación.

Finalmente, se culmina este apartado con propuestas de mejora de la situación descrita en el estudio y la propuesta de algunas ideas que ayuden a proyectar hacia el futuro el trabajo realizado.

7.1. Discusión

7.1.1. Discusión acerca de los procesos de flexibilización curricular e implementación del PPACC

A diferencia de los programas profesionales “regulares” de formación superior en música que existen en el país y que entre otras particularidades: se ofrecen en modalidad únicamente presencial y diurna con duración total de cinco años (10 semestres), y cuyos lineamientos (tanto de admisión y selección como de evaluación de los aprendizajes) se

centran en la apropiación y dominio de un discurso y lenguaje musical conforme a los lineamientos centroeuropeos (Giraldo et al., 2002; Huertas, 2010), el PPACC, como estrategia de reconocimiento de aprendizajes y saberes artísticos previos, es un programa formativo que se desarrolla en un total de dos años y medio, se oferta en presencialidad concertada (no 100% presencial) y se basa en la inclusión y diálogo de los lenguajes culturales y artísticos que confluyen en todo el territorio nacional, ampliando con ello el enfoque unidireccional de conservatorio en el cual se basan los programas de educación musical superior del país (Cárdenas, 2012; Herrera, 2011) hacia una dimensión intercultural de corte decolonial.

En este sentido, el PPACC se consolida como una estrategia de reivindicación social que ha favorecido la valoración, dignificación y visibilización del saber popular y cultural de la nación a la vez que ha permitido tanto la apreciación y reconocimiento de la experiencia y aprendizajes propios de los agentes del sector artístico del país como la cualificación y fortalecimiento de su estatus profesional. Ello a partir de la creación de un programa especial y exclusivo para los artistas más reconocidos del país de actualización y profesionalización, con el que se ha titulado y capacitado a un amplio número de artistas y arte-educadores de todo el país y con el que además se ha pretendido dar respuesta a diferentes problemáticas de formación profesional del sector artístico que tienen que ver principalmente con la inequidad, la inaccesibilidad y la falta de pertinencia.

Frente a la accesibilidad y equidad, el PPACC prioriza a artistas procedentes de regiones lejanas y/o en conflicto donde o no existen centros universitarios o no se cuenta con programas profesionales en artes (Ministerio de Cultura, 2019; Samper, 2011), de modo que adicionalmente se garantiza tanto el retorno de los profesionales a sus zonas de origen (Santomi, 2019), como el fortalecimiento de los procesos de formación artística de los centros urbanos y rurales del país (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2008).

A su vez, esta política pública ha procurado generar el menor impacto negativo y cambios en la vida profesional, laboral y económica de los artistas, reconociendo de este modo los desafíos de estudio-trabajo que enfrentan los estudiantes universitarios no tradicionales (Munro, 2011), por lo que se ha estructurado en un esquema de

presencialidad concertada (un fin de semana al mes, encuentros de 20 días en temporadas de vacaciones, u otros).

Amparado en la Directiva Ministerial No. 020 del 27 de septiembre de 2004 (MEN, 2004), el PPACC se ha basado en la adaptación de los programas académicos superiores en artes con registro calificado y aprobación previa del MEN a los lineamientos y particularidades de la señalada política pública, sin que para ello haya sido necesaria la creación, acreditación y/o reacreditación de nuevos currículos o programas académicos. Estrategia que se ha posibilitado gracias a la puesta en marcha en todos los programas participantes de diferentes mecanismos de flexibilización curricular, legalmente contemplados en la Ley General de Educación.

En esta línea y conforme a las directrices institucionales por las que se rigen los diferentes programas participantes, cada uno de ellos ha definido sus propias estrategias de adaptación del currículo que van desde el número y frecuencia de encuentros, la cantidad de horas lectivas presenciales, la asignación de recursos físicos, los procesos de selección y admisión de los artistas, los contenidos programáticos y actividades formativas, el número de créditos de estudio, hasta los procesos de convalidación/acreditación/homologación/reconocimiento de los saberes y competencias de los artistas y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.

Acorde a lo anterior y con base en el análisis realizado, se presenta a continuación una breve síntesis de los principales elementos de flexibilización curricular que se establecieron en los diferentes programas evaluados para el adecuado funcionamiento e implementación del PPACC.

Flexibilización de los tiempos de encuentro y trabajo presencial

Conforme a las condiciones y directrices de los diferentes programas académicos en los que se ha implementado hasta el momento el PPACC a nivel nacional, su oferta no fue posible a distancia ni virtualmente sino que requirió del cumplimiento de una cantidad determinada de horas presenciales, haciendo necesario para ello el diseño

riguroso de unos calendarios académicos adecuados que no interfirieran con los programas regulares.

En esta dirección y partiendo del principio de autonomía se programaron en cada universidad distintas sesiones de asistencia que tuvieron como prioridad la disminución del impacto en las dificultades de desplazamiento de los artistas desde sus lugares de origen (tiempos de viaje, dificultades con el transporte y posibles situaciones de orden público).

Entre las diferentes estrategias de presencialidad concertada que se identificaron se destacan:

Presencialidad cada quince días: desde los viernes en la noche, sábado y domingo en el transcurso del día, con un total de ocho encuentros presenciales al semestre.

Fines de semana que incluían puentes (lunes festivos): alrededor de tres o cuatro encuentros presenciales durante el semestre, cada uno de tres o cuatro días.

Presencialidad concentrada:

- Tres semanas al semestre, cada encuentro de una semana completa con horarios entre las 7.00 a.m. y las 6:00 p.m. Estos encuentros se efectuaban al inicio, hacia la mitad y al finalizar el calendario semestral de la Institución.
- Bloques intensivos de duración de tres semanas al inicio y al final del semestre.

Flexibilización de los mecanismos de ingreso, selección y admisión de aspirantes

Debido a que los currículos de los programas profesionales de música participantes se enfocan principalmente en la transmisión de técnicas, tradiciones, repertorios y estilos específicos centro europeos (Cárdenas, 2012, Huertas, 2010; Ochoa, 2017) y que por su parte el PPACC buscaba el reconocimiento y diálogo de otros saberes artísticos y culturales, locales y populares con la academia, se pudo constatar que, conforme a los perfiles propios de cada institución, en todos los casos los exámenes de admisión fueron modificados de modo que permitieran detectar las necesidades de formación y competencias a desarrollar por los artistas.

En este sentido, cada institución fue libre de elegir entre la realización de exámenes escritos (teóricos y aptitudinales), de entrevistas y/o la aplicación de pruebas prácticas de ejecución instrumental que permitieran la exhibición de las capacidades y expresiones artísticas propias de las regiones de procedencia de los estudiantes.

Flexibilización en los procesos administrativos

En todas las instituciones se pudo constatar la instauración de comités administrativos específicos de programa/Facultad para la gestión e implementación del PPACC. Algunos con mayor personal que otros, unos completamente independientes a los programas regulares y otros pocos con funciones de coordinación y responsabilidades compartidas.

En este sentido, se encontraron dos instituciones donde los mismos directores de los programas regulares fueron los encargados de gestionar adicionalmente el PPACC, sin ningún tipo de descarga laboral/académica ni de asignación económica extra. Por su parte, sólo un programa contó con un equipo administrativo conformado por cuatro personas: director de programa, coordinador de programa, secretario/a y auxiliar. Entre tanto, en los restantes siete programas solo se asignaron dos tipos de cargos administrativos: director/a de programa y secretario/a.

Situación que da cuenta de una debilidad en los procesos de gestión curricular pues para un proyecto de tales dimensiones y según los propios agentes involucrados en los procesos, hizo falta personal administrativo que estuviera al frente de las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes.

Por otra parte, entendiendo que el PPACC como una estrategia de flexibilización curricular que se instaura dentro de los programas regulares de artes de cada institución académica, este debe ajustarse a todas las disposiciones administrativas que rigen dichas carreras. Situación que ha traído ciertas dificultades e inconformidad sobre todo con las unidades de admisión y registro de las universidades en cuanto a los procesos que tienen que ver particularmente con evaluación estudiantil y matrículas, pues dado

que éstos no coinciden en tiempo con los programas regulares se han visto afectados en la medida en que los procesos no son telemáticos sino presenciales, teniendo que hacer todo de forma manual para una vez habilitadas las plataformas en los calendarios establecidos rehacer todo el proceso dentro de los sistemas informáticos. Lo cual se traduce en trabajo extra para el quepo administrativo encargado de la coordinación del PPACC.

Flexibilización de los Contenidos y Actividades de Aprendizaje

Aunque este es un proceso independiente y propio a cada institución, se destaca como criterio en común el hecho de que en ningún caso se han homologado créditos de las áreas de énfasis o investigación y que la convalidación/validación/equivalencia/reconocimiento de los aprendizajes de los artistas en función de créditos académicos, según sea el caso, se realiza principalmente en el componente de fundamentación del programa regular (primeros 4-5 semestres de la carrera).

Aquí, llama especial atención la reestructuración del plan de estudios que asumieron de forma común los diferentes programas respecto a las asignaturas no homologables y sus contenidos y actividades de aprendizaje.

En concordancia, dado que no se podían hacer reformas estructurales a los currículos pero sabiendo que eran necesarias diferentes modificaciones, los equipos encargados de flexibilizar los planes de estudio se valieron de la figura del *currículo oculto* para adecuar los programas y contenidos a las particularidades y contexto propio de los estudiantes, de modo que muchas materias llevan el mismo nombre de las asignaturas del plan regular pero tanto las temáticas como los sistemas de evaluación varían en diferentes medidas.

En algunos casos, por ejemplo, en una misma asignatura se condensaron contenidos de dos o hasta tres semestres, mientras que espacios como las *electivas* o *interludios* se usaron para reforzar diferentes aspectos teórico-musicales. Lo que resalta

una vez más la primacía del modelo de formación clásico tipo conservatorio en el que se da mayor valor al lenguaje y notación musical (Cisneros-Cohernour & Canto, 2010; Rodríguez, 2016).

Desafortunadamente, se desconocen con exactitud las particularidades de dichas adaptaciones porque bien éstas no se especificaron en los convenios de aprobación del PPACC realizados entre Min. Cultura y las universidades y se dejaron a criterio propio de los docentes en su libertad de cátedra, o porque no se tuvo acceso a dichos documentos ya sea por temas burocráticos propios de cada IES o por la imposibilidad de ingresar a los archivos físicos de las diferentes universidades durante el estado de alarma del Covid-19.

Flexibilización en los Procesos de formación

Acorde con las particularidades de los estudiantes y con la escasez de tiempos y horas de encuentro, se definieron como estrategias para el desarrollo de los procesos de formación:

- Una alta cantidad de horas y créditos de trabajo independiente donde se incluye: variedad de lecturas complementarias, composiciones y arreglos, creación de material didáctico de apoyo para su propia práctica docente, preparación de exposiciones, clases y conciertos, guías de aprendizaje específicas para cada tema y unidad académica, otros.
- Asesorías, acompañamiento, monitorias y trabajo intensivo (presencial-virtual-telefónica) con los estudiantes que presentan mayores dificultades académicas. Desarrollado por estudiantes del programa regular, estudiantes avanzados del mismo PPACC y/o por docentes.
- Clases magistrales, talleres o clases prácticas dedicadas a la reflexión crítica de los vínculos entre la teoría, la práctica y la experiencia propia de los artistas.

- Seminarios y espacios de reflexión, de creación individual-colectiva y de comunicación donde se articulan las diferentes temáticas con procesos de investigación-creación.

Flexibilización en los procesos de evaluación del rendimiento escolar

Siguiendo lo señalado en los reglamentos institucionales la evaluación se ciñe a los mismos pero flexibiliza y modifica sus procesos, de modo que los momentos y mecanismos de evaluación varían con respecto a los designados para los programas regulares.

En esta dirección y acorde con las particularidades de la población (estudiantes no tradicionales que habían estado desescolarizados por varios años y que además estaban acostumbrados a un ejercicio artístico regular pero no al académico), las estrategias de evaluación de los aprendizajes han sido adaptadas procurando siempre el logro de las competencias establecidas por parte de los estudiantes. Se da mayor relevancia y valoración al proceso frente al resultado y se utiliza preferentemente un tipo de evaluación cualitativa.

7.1.2. Discusión acerca de las fortalezas y debilidades del PPACC

El establecimiento de las categorías y códigos emergentes sugeridos por el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los agentes involucrados en los diferentes procesos de implementación del PPACC a nivel nacional, permitió determinar la existencia de un alto número de referencias en los Procesos de Flexibilización Curricular (FLEX), Procesos de Formación (PROFOR) y Pertinencia del PPACC (PERT), en donde se identificaron las mayores fortalezas del programa.

En esta dirección, se destacan el compromiso social de las instituciones frente al reconocimiento de los aprendizajes y la adaptación y flexibilización curricular, que en concordancia con las necesidades del sector artístico y cultural ha permitido: valorar y

dignificar el hacer de un amplio colectivo de artistas del país; homologar sus aprendizajes y experiencias al tiempo de capacitarlos, formarlos y titularlos; mejorar la calidad de vida de los artistas; fortalecer el estatus profesional de los agentes del sector artístico y cultural colombiano; fomentar el acceso en condiciones de equidad a la educación artística de nivel superior; fortalecer la oferta y demanda de los programas de formación superior en artes; descentralizar la oferta nacional de programas de formación artística profesional; así como abrir y posibilitar espacios para el encuentro, reconocimiento y diálogo de *otros* saberes en la academia.

Razones que de acuerdo con Giraldo et al. (2002); Melo-Becerra et al. (2017); Ramírez (2016) y Samper (2013), la consolidan como una apuesta de formación necesaria y pertinente en el contexto nacional ya que responde de manera oportuna a varios de los interrogantes y necesidades que plantea el sector, como se exponía en el capítulo 3 de la presente investigación.

Otra de las fortalezas que sobresale en el análisis tiene que ver con la alta calidad humana (administrativa y docente) y la oportunidad de los directores del PPACC de poder elegir, principalmente de entre los docentes del programa regular, su propio equipo de profesores.

De ellos, destaca su pericia y calidad así como su experiencia tanto en su área de formación como con el proyecto curricular, pues es su conocimiento profundo del plan de estudios el que ha favorecido la adaptación y flexibilización de las actividades y contenidos de estudio para dicho grupo de estudiantes.

Teniendo en cuenta que de acuerdo con el SNIES (2021) la oferta de educación superior en artes en Colombia se centraliza principalmente en las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali y que de dicha oferta existente el 74.28% se concentra en las instituciones privadas, con costos que oscilan entre los 3.5 y 9 salarios mínimos mensuales vigentes (smnv), el acceso equitativo de los artistas a programas de educación superior ha sido una constante limitante (Cotte, 2011; Guzmán-Valenzuela et al., 2017; Juarros, 2006; Langa & David, 2006; Rodríguez, 2015).

En esta dirección, las políticas de cobertura y priorización territorial del PPACC así como las de disminución de los costos académicos y de financiación parcial o total a través de las becas-crédito para los artistas procedentes de los sectores socio-económicos más bajos, han sido otras de las grandes fortalezas del diseño de la política.

De los procesos de formación se destacan el buen ambiente general de respeto y admiración entre docente-estudiante y estudiante-estudiante; la alta motivación y experticia de docentes y estudiantes; la apertura y capacidad de adaptación de los docentes y la flexibilización de pensamiento y prácticas profesionales; el compañerismo y la ayuda mutua en la superación de las dificultades académicas y personales; y la adquisición por parte de los estudiantes de diversas competencias académicas y profesionales, primordialmente en el campo de la investigación, con las que además se han favorecido los procesos de preservación y transmisión del saber popular y tradicional de la nación; la adaptación de los contenidos de formación a las necesidades, capacidades e intereses de los artistas; el acompañamiento y seguimiento individual y personalizado a los artistas; la flexibilización de los procesos de evaluación; y la disposición y fortalecimiento de espacios de interacción y diálogo entre la tradición occidental del conocimiento, que ha nutrido y determinado históricamente el sistema educativo musical colombiano (Arenas, 2010, Herrera, 2011; Ochoa, 2011; Walker, 2016), y las diversas manifestaciones artísticas y culturales de otras comunidades que históricamente han sido dinamizadoras reales y efectivas del panorama sociocultural del país (Zapata & Niño, 2018).

Situación que para los artistas ha constituido un escenario ideal para perfeccionar técnicas y estilos, afinar lenguajes y relacionarse con gramáticas académicas nacionales e internacionales, mientras que para las universidades, programas académicos y docentes, se ha consolidado como una oportunidad de actualizarse con la evolución de las realidades, dinámicas y experiencias artísticas del país, una ocasión para aumentar la pertinencia e impacto social de sus actividades de investigación y docencia (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

Con todo lo anterior, el PPACC se instaura como un espacio de encuentro y diálogo de saberes que de acuerdo con Cabarcas et al. (2018); Samwel (2019); Stanton (2018) y Zapata y Niño (2018), con sus aciertos y desaciertos, se consolida como el primer acercamiento real al cambio en los paradigmas de formación musical del país y a la construcción de un espacio de formación pedagógico-musical crítica e intercultural.

A pesar de la buena disposición del Ministerio de Cultura y de la destacada colaboración de las universidades participantes se pudo comprobar que el ICETEX no tuvo el mismo nivel de compromiso, lo que ocasionó serias dificultades en el desarrollo del proyecto por los retrasos en los desembolsos de los créditos y pagos institucionales, situación que afectó tanto a las universidades y estudiantes como a los docentes y directamente a los procesos de formación. Así mismo, su falta de flexibilización y apoyo a los artistas en los manejos administrativos concernientes al trámite de las becas y manejo de la plataforma fue una constante limitante.

Por otra parte, dado que los encuentros se desarrollaban durante fines de semana, puentes o periodos de vacaciones, los estudiantes no pudieron hacer uso de diversos espacios o recursos físicos propios de las IES tales como: restaurantes o cafeterías, que usualmente ofrecen precios módicos para alimentación a la comunidad académica, bibliotecas, salas de computación, salas de instrumentos ni auditorios.

Pese al alto compromiso y desempeño docente en la totalidad de instituciones evaluadas, se pudo constatar la ausencia de flexibilidad en la práctica profesional y la falta de competencias interculturales (Taylor et al., 2016) por parte de algunos profesores, principalmente en las áreas de lenguaje musical (piano, historia de la música, gramática, teoría musical, análisis y composición), lo que obstaculizó directamente el diálogo, reflexión, desarrollo del pensamiento crítico e implementación de prácticas de enseñanza-aprendizaje contextualizadas (Bovil & Woolmer, 2018; Gerbic, 2011; Jonker et al., 2020).

Otra de las debilidades encontradas en el análisis corresponde a la falta de inducción por parte de las instituciones académicas a los profesores y la poca capacitación profesional del personal docente para trabajar con población no tradicional,

lo cual está en relación con los hallazgos de Sena et al. (2019), quienes afirman que aunque la educación de personas adultas juega un papel fundamental en la actualidad, en América Latina se percibe una ausencia generalizada de carreras o grados universitarios enfocados a la formación de formadores de adultos.

Hecho que merece especial atención ya que como indican Fernie et al. (2013); Lee, et al. (2020) y Tucker y Morris (2011), más allá de las disposiciones administrativas y de los esfuerzos por dinamizar, flexibilizar y adaptar los currículos a los correspondientes contextos, en este caso particular al PPACC, su puesta en marcha y en últimas su éxito recae primordialmente en los docentes y propiamente en los procesos de enseñanza.

De allí que una adecuada preparación en términos pedagógicos, investigativos y didácticos que le permita al cuerpo docente adquirir mejores competencias conceptuales y procedimentales para adaptarse con mayor pericia a los diferentes retos que la sociedad actual y el aula de clase les demanda (Barrios, 2013), es fundamental.

Otro factor importante de mencionar sugiere que aunque los participantes resaltan el PPACC como una estrategia y apuesta imprescindible para el país coinciden en denunciar que con el paso del tiempo sus principios se han desnaturalizado pues cada vez más se ha ido permitiendo el ingreso a dicho programa a artistas que no requieren ni merecen esta oportunidad (estudiantes menores de 25 años, que viven en los grandes centros urbanos, que no poseen suficiente experiencia artística y cuyos conocimientos musicales e interpretativos distan significativamente de aquellos de los grandes artistas para quienes se diseñó el programa), quitándole con ello la posibilidad a artistas y zonas que aún lo necesitan. Lo cual evidencia un bajo nivel de compromiso y vigilancia en los procesos de admisión del PPACC.

Respecto a los procesos de formación, la debilidad más sobresaliente tiene que ver con la alta carga académica e intensidad horaria excesiva que forzó a que los procesos fueran acelerados y no permitieran el tiempo suficiente para desarrollar los contenidos y actividades, con lo cual, acorde con los egresados participantes del estudio, son varios los vacíos teóricos-conceptuales que quedan.

Por su parte y respecto a los docentes, la mayor debilidad de los procesos académicos se presenta debido a la amplia heterogeneidad de niveles entre los estudiantes, lo que no solo dificulta los procesos para los profesores sino a su vez para los artistas.

Finalmente, a nivel administrativo el PPACC presenta como debilidades la falta de seguimiento a los egresados, que como señala Cardona (2017) es una constante dentro del sistema de educación superior colombiano; la escasa o casi nula evaluación del programa que a su vez, como exponen Cárdenas (2012) y Ramírez (2016; 2017), coincide con la limitada cultura de evaluación curricular del país; y la poca atención e intervención de los Ministerios de Educación y Cultura una vez firmados los acuerdos y convenios con cada universidad. En esta dirección, en todos los casos los docentes y directivos señalaron la necesidad de una mayor presencia por parte de dichas instituciones para fortalecer los procesos académicos, para capacitar al personal docente y administrativo y para trabajar como equipo en pro de una implementación objetiva de la política pública.

7.1.3. Discusión acerca del nivel de satisfacción con el PPACC que tienen los agentes involucrados en el proceso y percepción de los participantes frente a la calidad y pertinencia del programa.

La satisfacción con los programas o carreras es el resultado de una valoración óptima de la experiencia de los sujetos en el encuentro académico que se extiende más allá del aula de clases y en la cual se interconectan diferentes vivencias (Chiandotto et al., 2005; Duque & Weeks, 2010; García et al., 2012).

Corresponde a la percepción y actitud positiva que resulta de la valoración de diferentes criterios que pueden estar relacionados con las experiencias educativas; las capacidades de interacción con los otros (pares, docentes y personal administrativo) (Badillo, 2009; Jackson et al., 2011; Nicol & Macfarlane, 2007); la calidad ambiental de las IES (donde se incluye compromiso, accesibilidad, pertinencia y eficacia) (Schiefele

& Jacob-Ebbinghaus, 2006); e incluso las expectativas previas de los participantes (Shahsavari & Sudzina, 2017).

En esta línea, de las entrevistas realizadas a los diferentes agentes involucrados en los procesos académicos del PPACC (directivos, docentes, egresados), sobresalen como principales factores de la satisfacción de los participantes con el programa criterios tales como: buenas experiencias académicas; interacciones agradables entre estudiante-docente y estudiante-estudiante; la asertividad en los procesos de flexibilización curricular; la oportunidad en la oferta de asesorías y monitorías a los estudiantes; y, con mayor relevancia, las percepciones sobre la calidad de la enseñanza y las buenas prácticas del cuerpo docente, en donde se destacan su empatía, su calidad, su capacidad de adaptación, su experiencia y su experticia.

Resultados que de acuerdo con la literatura científica consultada, coinciden con un alto número de investigaciones que toman por objeto de estudio la satisfacción con los programas académicos (Borch et al., 2020; Gruber et al., 2010; Tsai et al., 2016), en donde se destaca que dicha valoración positiva depende principalmente de una relación estable de los estudiantes y docentes con el entorno institucional, de un ambiente de aprendizaje sano y de una grata experiencia académica.

Acorde con el análisis de contenido de las entrevistas y con base en el proceso de codificación, se pudo establecer que pese a los desaciertos en los procesos de implementación del PPAAC y los diferentes factores que señalan insatisfacción en la comunidad académica tales como: la falta de flexibilización del ICETEX y sus retrasos e incumplimiento en el desembolso a estudiantes y universidades de los recursos financieros; las dificultades y falta de personal en las unidades administrativas; las deficiencias y falta de control y vigilancia en los procesos de selección de estudiantes; las limitaciones en la disposición de recursos físicos e infraestructura que sortearon algunas cohortes, principalmente la de San Andrés; y la flexibilización insuficiente de algunos contenidos académicos y/o prácticas docentes que imposibilitó la contextualización y pertinencia de dichos procesos de formación, la percepción y nivel de satisfacción de los agentes involucrados en el proceso con el PPACC es

significativamente alta (93.35%). Siendo tal su estimación, lealtad y fidelidad (Kashif & Cheewakrakokbit, 2017), que tanto docentes como egresados recomiendan el programa y coinciden en que el país debe seguir apostándole a estos proyectos educativos de profesionalización.

Los discursos y percepciones de la satisfacción de los egresados con el programa tienden a centrarse en las prácticas docentes, donde el diálogo de saberes (DIASA) y la excelencia y calidad del equipo docente (EXCD) tienen los mayores indicadores. Así mismo, es altamente apreciable el nivel de trascendencia, valor e impacto que el PPACC ha generado en su vida académica, profesional, laboral, económica, personal e incluso familiar. Pudiéndose constatar en este punto el cumplimiento de todos los objetivos propuestos dentro de la política pública.

Para los docentes, es igualmente satisfactorio, significativo y sobre todo relevante el hecho de que el PPACC haya permitido una retroalimentación e intercambio de saberes contextuales con los diferentes territorios y manifestaciones culturales del país, pues no es usual que los lenguajes populares y tradicionales, que dan valor y sentido a los diversos grupos socio-culturales del territorio nacional (Arenas, 2015; Samper, 2015), confluyan en la academia y entren en diálogos concertantes con los cánones y miradas eurocentristas que priman en los sistemas formales de educación musical colombiano.

Por lo anterior, consideran que la experiencia de participación en el programa les condujo a nuevos aprendizajes en la medida en que tuvieron que introducir modificaciones en sus prácticas de enseñanza, como resultado de las particularidades de interacción con los estudiantes- artistas. Experiencia que les llevó a tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes y a considerar su heterogeneidad de saberes, ritmos y entornos de aprendizaje para desarrollar un currículo con pertinencia social y académica.

Gracias a ello, ampliaron su capacidad didáctica, desarrollaron competencias en docencia para estudiantes no tradicionales, se enriquecieron con los conocimientos y experiencia de sus estudiantes, adquirieron más sensibilidad cultural y artística, apropiaron nuevas formas de entender las regiones desde su musicalidad, conocieron y

reconocieron otras metodologías de enseñanza y práctica de la música en otros contextos socioculturales del país... *“Aprendimos de su entusiasmo y humildad para seguir aprendiendo”*.

Factores que como señalan Brochado (2009); Shahsavar y Sudzina (2017) y Tsai et al. (2016), se relacionan directamente con las expectativas que del proceso tenían los participantes.

Al respecto y del análisis de los resultados del estudio, se pudo constatar que entre las expectativas y motivaciones que llevaron a los artistas a participar del PPACC se encontraban aspiraciones de tipo personal, familiar, económico y académico, entre estas: obtener un título profesional que permitiera avalar sus conocimientos y trayectoria; sustentar teóricamente y desde la academia los conocimientos adquiridos empíricamente en su práctica artística y laboral; mejorar su calidad de vida y sus condiciones y estabilidad laboral; ser reconocidos socialmente y mejorar su práctica artística.

Mientras que por su parte, las aspiraciones que movían al cuerpo docente tenían que ver en su mayoría con un reto profesional y una cualificación didáctica y artística, estaban altamente interesados en aprender de sus estudiantes.

En esta dirección, se constata que las percepciones y nivel de satisfacción de los participantes están en efecto relacionadas directamente con sus expectativas, las cuales fueron favorablemente cumplidas y superadas.

De acuerdo con Aytaç y Deniz (2005) y Riad y Zhanna (2019), la calidad es un concepto multidimensional que engloba la enseñanza y programas académicos, el personal docente y administrativo, los estudiantes, la infraestructura equipamientos y servicios, entre otros. A las cuales durante los últimos años se han vinculado adicionalmente los criterios de pertinencia, eficiencia, equidad, desarrollo sostenible, productividad, costo-beneficio, entre otras.

Como infieren Ardi et al. (2012); Borch et al. (2020); Días (2007a) y Duque y Weeks (2010), calidad significa satisfacer las expectativas y cumplir con los estándares establecidos previamente, ya sea por las agencias u organismos de acreditación o por

las propias instituciones. En este sentido, entre mayor sea el desempeño y logro de dichos estándares mayor será el nivel de calidad (Jarvis, 2014).

En línea con lo anterior y de modo general, se podría establecer que el PPACC en su conjunto reúne dichas condiciones de calidad en tanto, como se ha expresado en reiteradas ocasiones, cumple desde su compromiso social en aportar al reconocimiento, valoración y dignificación del saber y experiencias de un amplio colectivo de artistas prácticos del país, tal como se señalaba en sus lineamientos de implementación (Ministerio de Cultura & ACFARTES, 2008), al tiempo que cubre las expectativas y satisface en una amplia mayoría diversas necesidades del sector.

No obstante, del proceso de revisión y análisis efectuado en esta investigación, es preciso señalar que el PPACC, como estrategia formativa inserta en los programas curriculares de educación superior, presenta ciertas falencias académico-administrativas que inciden directamente en su calidad.

De manera común a las 10 instituciones evaluadas una de las mayores problemáticas tiene que ver con la condición de presencialidad concertada en la que se oferta el programa, la cual no favorece el aprovechamiento por parte de los estudiantes de los espacios de bienestar universitario ni su implicación en la vida universitaria, afectando de forma directa los procesos de investigación e internacionalización, el trabajo en red y las alianzas intersectoriales (Deaconu et al., 2014).

Por su parte, los mecanismos de seguimiento a egresados y de evaluación del impacto del programa y de sus resultados académicos han estado prácticamente ausentes en la mayoría de instituciones, lo cual, como señalaban Cárdenas (2012), Cardona (2017) y Ramírez (2016; 2017), es una constante en el país.

Finalmente y de forma particular a algunos programas y cohortes, la implementación del PPACC a través de convenios de extensión aumentó en la mayoría de estos los problemas administrativos de gestión organizacional y de aseguramiento de la calidad en cuanto a infraestructura y recursos físicos, presentando reiteradamente retrasos en los pagos de traslado y viáticos a los docentes, en la gestión de los espacios físicos para la realización de las sesiones presenciales y en el préstamo o disposición de

materiales básicos como tableros y sillas adecuadas, aulas múltiples, auditorios y dotación instrumental. Por tanto, no se puede hablar en este caso del cubrimiento de las necesidades básicas ni del programa ni de los estudiantes.

Pese a ello y como señalan los participantes del estudio, aunque se requiere intervenir en dichos factores si se pretende mejorar la calidad del PPACC, esto en nada demerita la importancia y alcances del proyecto, mismos que llegan hasta las comunidades de práctica y territorios desde donde se vinculan los beneficiarios del programa.

De modo que su pertinencia ha permeado tanto en la dimensión artística, musical, personal y profesional de los egresados como en el contexto educativo nacional, pues con el PPACC se ha capacitado principalmente a esos docentes que adelantan los procesos de educación musical y artística en los contextos, rincones y regiones más apartadas del país así como las zonas afectadas social-política y económicamente. Cumpliendo de esta forma con la misión de las universidades de fortalecer la construcción y cualificación social de las naciones (Kimenyi, 2011; Marginson, 2011; Moretti, 2004 & Valero; Van Reenen, 2019).

Como señala uno de los participantes:

“La comunidad es quien más se beneficia con la profesionalización de un artista, incluso más que la misma población estudiantil. Además de su familia que también se beneficia, ya no tanto en términos económicos como lo que significa en términos de reconocimiento social y la ganancia que se recibe en términos de capital intelectual”.

Acorde a ello, la pertinencia del PPACC radica tanto en la dignificación y reconocimiento de los aprendizajes y experiencias de los artistas como en su capacitación y fortalecimiento en competencias y saberes propios de su disciplina que les permite impactar crítica, reflexiva y significativamente en el desarrollo de sus comunidades (Andersson & Fejes, 2005; Días, 2014; Deaconu et al., 2014; Guzmán-Valenzuela, 2017).

7.1.4. *Discusión acerca de las mejoras que podría implementar el PPACC en el área de música*

De acuerdo con los entrevistados, una de las principales mejoras que requiere el PPACC tiene que ver con los procesos de admisión y selección de los estudiantes. En este sentido, como insisten los participantes, se debe dar prioridad a los sectores y artistas menos favorecidos conforme al plan de priorización sectorial que fue designado en los lineamientos de la política pública y el cual se está incumpliendo abiertamente, a la vez que se debe tener especial vigilancia en el cumplimiento de los demás requisitos como la edad, experiencia docente y artística y dominio y fluidez en su área disciplinar, ya que el no hacerlo desvirtúa el concepto del reconocimiento del saber.

Como oportunidad de mejorar a la calidad y efectividad de los procesos de formación, se señala la necesidad de realizar una nivelación académico-musical previa a los artistas, estrategia que solo ha sido implementada en una cohorte durante los 13 años de funcionamiento del PPACC. Habiendo incluido esta experiencia en el presente estudio, se pudo develar la alta utilidad de dicha estrategia por la valoración positiva de los docentes y estudiantes que intervinieron en el proceso, quienes afirmaron que esta permitió buenos resultados académicos así como una mayor homogeneidad académico-musical del grupo.

De otra parte, se sugiere la asignación de un equipo administrativo amplio que permita liberar cargas y responsabilidades de gestión y organización curricular a los coordinadores o directores de los proyectos académicos para que estos puedan centrarse en temas puntuales de los procesos de formación y responder con asertividad, prontitud e incluso anticipación a los posibles problemas que puedan estar gestándose.

De igual forma, convencidos de la pertinencia y necesidad de un proyecto de tales dimensiones para el país, los participantes coinciden en señalar que el PPACC debe seguir implementándose principalmente en aquellas zonas donde aún no ha tenido cobertura, pues aseguran que todavía debe existir una alta cantidad de artistas en esos contextos aislados que requieren de dichos procesos.

Para ello, sugieren hacer uso de las TIC y de toda la experiencia y aprendizaje que el actual contexto de pandemia ha supuesto en la implementación de programas y/o módulos virtuales y a distancia. De esta forma, se permitiría además llegar hasta los territorios más alejados y abandonados, minimizando con ello el impacto económico, laboral y personal que supone para los artistas desplazarse hasta las grandes urbes en donde se encuentran ubicadas las universidades.

Sería igualmente pertinente la instauración de equipos y redes de trabajo entre las diferentes instituciones que adelanten éste programa, lo que podría permitir la creación conjunta de estrategias y evaluaciones a los procesos que garanticen el control y uniformidad en su implementación y que a su vez respondan de manera eficaz a las necesidades reales de los artistas y territorios. Así como un diálogo, encuentro y puesta en común entre las diferentes universidades que hasta ahora han tenido la experiencia de implementar el PPACC para: evaluar los alcances y limitaciones del programa, compartir información y conocimientos y nutrirse con la experiencia unas de otras.

Para concluir e interesados en seguir capacitándose, los artistas hacen un llamado al Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura y solicitan a ellos el estudio de la posibilidad de dar continuidad al proyecto desde el nivel de postgrado, pues la falta de oferta académica y los problemas de inequidad, inaccesibilidad y los altos costos educativos siguen siendo una constante en el sistema de educación superior y artística del país. Necesidad que está estrechamente relacionada con las demandas de la actual sociedad del conocimiento que en el ámbito laboral reclama cada vez más la alta cualificación, adaptación y capacitación constante de los individuos a las particularidades del mercado (Deaconu, et al., 2014; De lima Ramos & Mattos, 2018; Marginson, 2018; Mikulec, 2018).

7.2. Conclusiones generales

Apoyado en la perspectiva de la evaluación de programas y a la luz de los resultados del estudio empírico realizado, este trabajo de investigación describe las

diferentes formas de implementación del PPACC que se gestaron en las universidades participantes, identifica sus fortalezas y debilidades, evalúa la calidad del programa y valora el nivel de satisfacción que con él tienen los participantes.

De modo general y conforme a los resultados de la investigación, se devela la flexibilidad curricular como el componente más importante del PPACC, siendo primordialmente este el que ha permitido la implementación de la citada política pública en los diferentes programas participantes.

En todas las instituciones, se constata su rigurosa y cuidadosa estructuración conforme a las inquietudes, posibilidades y necesidades de formación de los artistas beneficiarios por parte de equipos docentes altamente capacitados y con un amplio conocimiento y experiencia en el campo curricular y musical.

Respecto a su implementación en los diferentes programas profesionales de música vinculados al proyecto, se puede decir que los procesos han sido rigurosos, coherentes, eficaces, pertinentes y satisfactorios, perspectiva que se ha visto ampliamente favorecida gracias a la pericia y eficacia del profesorado así como por el amplio conocimiento y experiencia que tenían con los respectivos planes de estudio en los que ejercieron su práctica docente.

En la totalidad de los casos, se comprueba el cumplimiento de todos los objetivos de la política pública, al tiempo que se evidencia un alto nivel de satisfacción con el programa por parte de los participantes.

En cuanto a los procesos académicos, sobresalen la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección y preparación de los contenidos disciplinares, el diseño de las metodologías docentes y la organización de las actividades, la comunicación asertiva, la buena relación con el alumnado, la tutorización y la evaluación, siendo por tanto la labor del equipo docente una de las fortalezas más significativas del PPACC.

Es igualmente destacable el reconocimiento e inclusión formal de la experiencia y saberes propios de los artistas que se da al interior de los procesos de formación, siendo esta su principal contribución hacia la construcción y desarrollo de procesos

interculturales de enfoque decolonial en el ámbito de la educación musical superior del país, que a su vez favorece el encuentro e interacción de los ámbitos de educación musical formal, no formal e informal que se circunscriben a lo largo y ancho del territorio nacional (Berbel & Díaz, 2014).

De este diálogo intercultural, se nutren igualmente los conocimientos empíricos y las prácticas artísticas de los beneficiarios del PPACC pues la adquisición de nuevos códigos y lenguajes les permite exponer, trascender y comunicar su saber desde otros lugares.

Como uno de los principales beneficios adyacentes del PPACC sobresale el impacto de los egresados en sus comunidades de práctica, las cuales se ven ampliamente favorecidas con la cualificación y profesionalización de los artistas en el sentido en que, como expresan los propios participantes, su paso por el PPACC les permite afinar y afianzar lenguajes y prácticas.

Respecto al desempeño laboral y profesional de los egresados, se resalta el hecho de que estos artistas se articulan en mayor medida en proyectos de gestión cultural y formación artístico-musical de índole social con comunidades en situación de alta vulnerabilidad y marginalidad en las diferentes regiones del país, estando por tanto vinculados estrechamente con las políticas nacionales de reconciliación, paz y convivencia.

Conforme a la experiencia y aprendizajes que ha aportado para los programas la flexibilización de los currículos más los resultados de la presente investigación, se pone de manifiesto la necesidad de que las IES generen nuevos espacios de reflexión y diálogo en pro de re-adaptar y co-crear los currículos y procesos de educación musical superior del país, de modo que sean pertinentes, estén contextualizadas y respondan realmente a las necesidades del país.

Es de esperar que este estudio de evaluación del PPACC pueda ser el inicio de otros trabajos de investigación alineados en las demás áreas de formación (danzas, teatro, artes plásticas), así como de futuras evaluaciones de los programas curriculares en artes u otro tipo de investigaciones relacionadas con el RAP.

De igual forma, tanto los resultados de esta investigación como la experiencia propia de 13 años de implementación del PPACC en el país, pueden servir como base teórica y empírica sólida para la configuración de procesos del mismo corte en otras regiones o países, pues como señalaba el Ministerio de Cultura (2015), esta política pública se configura como una estrategia sin precedentes no solo en el país sino en el contexto latinoamericano, donde según dicha entidad, no se encontraron procesos en artes de características similares.

Finalmente, los resultados de éste estudio también deberían ser tenidos en cuenta por las IES, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura ya sea como antecedente o como instrumento para la revisión, evaluación y construcción de políticas culturales y educativas en el país, particularmente las relacionadas a la temática de estudio aquí abordada.

Como reflexión final del trabajo realizado, le atañe a la autora un valor profesional significativo por la adquisición de competencias metodológicas e investigativas que se fueron desarrollando y perfeccionando a lo largo de la investigación, lo que sin duda favorecerá su desempeño profesional y académico como investigadora, artista y/o gestora cultural.

7.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

Como se ha mencionado anteriormente, el presente estudio abre un amplio número de posibilidades de investigación que podrían llevarse a cabo.

Acorde a ello, de la misma forma en que se abordó este análisis evaluador podrían evaluarse también la implementación del PPACC en las otras disciplinas artísticas, de las cuales se desconoce la existencia de un estudio de características similares al aquí presentado. Ello con el fin de establecer un diagnóstico global de las particularidades e implementación del PPACC en su totalidad y eventualmente una comparación de sus mecanismos y procesos de gestión curricular.

Otra propuesta puede estar relacionada con la revisión de las adaptaciones de los currículos a partir de los documentos existentes en los archivos físicos (en los casos que se cuente con los mismos) de las IES a los cuales no se tuvo acceso por las dificultades burocráticas al interior de las instituciones o bien por las señaladas medidas de contingencia que se establecieron a causa del Covid-19.

Sería interesante realizar un análisis con los egresados y docentes de las cohortes más recientes así como de las que están actualmente en curso para comparar sus opiniones e intentar establecer si ha habido cambios desde las IES que lo implementan y si éstos han resultado o no beneficiosos para el programa. Además de cruzar los resultados y comparar entre ellos hasta qué punto la opinión de uno es coincidente con la de los otros.

Finalmente, cabe la posibilidad de ampliar el número de participantes, principalmente de egresados, para extender y robustecer la caracterización del nivel de impacto del PPACC en las dimensiones profesionales, académicas y personales de los artistas así como su valor, alcance, representatividad y pertinencia para el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Superior de Artes de Bogotá [ASAB]. (2021). Recuperado de: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/comite-creacion>
- Acquah, E., & Commins, N. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.787593>
- Acuña, J. (2019). El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad? *Papel Político*, 24(1), 1-39. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.cfea>
- Álvarez, J., Chaparro, E., & Reyes, D. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los servicios educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- AMB, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística. Bogotá, Colombia: ADN Grupo Gráfico.
- AMB, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Orientaciones del área integradora de educación artística para la implementación de la jornada completa. Bogotá, Colombia: Integráficas S.A.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20(5), 595–613. <https://doi.org/10.1080/02680930500222436>
- Andersson, P., & Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: Experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/02601371003616624>
- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), 87-101.

- Arambewela, R., & Maringe, F. (2012). Mind the gap: staff and postgraduate perceptions of student experience in higher education. *Higher Education Review*, 44(2), 63-83. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-08-2015-0058>.
- Arango, A. (2009). La chirimía chocona: asimilación y reafirmación. *Revista A contratiempo*, 13. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/chirimia.html>
- Ardi, R., Hidayatno, A., & Zagloel, T. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428.
- Arenas, E. (2008a). ¿Qué veinte años no es nada?: Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos. *Pensamiento, palabra y obra*, 1(1), 75-81.
- Arenas, E. (2008b). *El Precio de la Pureza: ¡Desangre! Ensayo sobre el papel de los músicos fronterizos en el imaginario musical del país*. Recuperado de http://eloidoqueseremos.blogspot.com.es/2008_05_01_archive.html
- Arenas, E. (2010). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *Acontratiempo*, 13.
- Arenas, E. (2011). Utopías de la educación musical en Colombia: dilemas y conflictos de representaciones. Recuperado de: [http:// eloidoqueseremos.blogspot.com.co/](http://eloidoqueseremos.blogspot.com.co/)
- Arenas, E., & Goubett, B. (2007). Del bambuco a la música fusión: ejercicios de invención de la música nacional colombiana. Bogotá, Acta de la ponencia presentada en el Primer encuentro interdisciplinario de investigaciones musicales. Acofartes. Recuperado de <http://docplayer.es/22701478-Bambucos-en-plural-sin-el-recorte-estilistico-necesario-para-darle-unidad.html>.
- Ariza, P., & Karpf, C. (2009). Caracterización de las prácticas de enseñanza de la educación artística del grado preescolar en el colegio San Bartolomé la Merced (Trabajo de grado, Universidad Javeriana). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis53.pdf>

- Aróstegui, J. (2004). Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-9.
- Aróstegui, J., & Cisneros, E. (2010). Music teacher education: Discussion from the document analysis of European and Latin American programmes. *Profesorado*, 14(2), 179–189.
- Aróstegui, J., & Kyakuwa, J. (2021) Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Aróstegui, J., & Wolfgang, A. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 89-99. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.50874>
- Artículo 43 del Decreto 2566 (2003). Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1771011>
- Artículo 541 del 17 de diciembre (2015). Por medio del cual se reglamenta el acuerdo Distrital 594 de 2015, se crea el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural (SIDFAC) y se dictan otras disposiciones.
- Aslantaş, S. (2019). The Effect of Intercultural Education on the Ethnocentrism Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 319-326. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450790>.
- Asodibandas. (2019). Asociación Nacional de directores de bandas. Recuperado de: <http://www.asodibandas.com/>
- Attas, R. (2019). Strategies for Settler Decolonization: Decolonial Pedagogies in a Popular Music Analysis Course. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 125-139.

- Aytaç, A. & Deniz, V. (2005). Quality function deployment in education: A curriculum review. *Quality & Quantity*, 39, 507–514. <https://doi.org/10.1007/s111135-004-6814-8>.
- Badillo, J. (2009). *La operación de los programas de tutorías en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar*. Veracruz, México: Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Baird, J., & Gordon, G. (2009). Beyond the rhetoric: a framework for evaluating improvements to the student experience. *Tertiary Education and Management*, 15(3), 193-207.
- Barragán, B. (2011). Educación artística y políticas educativas: minimización, desterritorialización e instrumentalización. *ARTES La Revista*, 17, 120-139.
- Barriga, M. (2013). La integralidad en la educación artística en el contexto colombiano. *El artista*, 10, 176-187. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaIntegralidadEnLaEducacionArtisticaEnElContextoCo-4685564.pdf>
- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430–446. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778071>
- Bauselas, E. (2004). Una herramienta al servicio de perfeccionamiento docente: NUD*ISTVIVO. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 21-27.
- Bazeley, P. (2002). The evolution of a project involving an integrated analysis of structured qualitative and quantitative data: from N3 to NVIVO. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/13645570210146285>
- Bedoya, S. (1987). Regiones, músicas y danzas campesinas. *Revista A Contratiempo*, 1, 3-17.

- Bellingham, L. (2008) Quality Assurance and the Use of Subject Level Reference Points in the UK. *Quality in Higher Education*, 14(3), 265-276
- Beltrán-Véliz, J., Masilla-Sepúlveda, J., Del Valle-Rojas, C., & Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., & Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>.
- Belz, M. (2006). Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at the University Level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42-45.
- Benavides, E. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la constitución política de Colombia de 1991. *Estudios de derecho*, 69(154), 207-233.
- Berbel, N., & Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta* 42, 47-52
- Bermúdez, M., Escobar, H., García, M., Martínez, J., Prada, E., & Samper, A. (2016). Resultados del estudio “Proyecto para diseñar y aplicar los mecanismos de seguimiento y evaluación de la primera fase del modelo sectorial de formación musical en el marco del proyecto Jornada Escolar 40 Horas en Bogotá, Colombia”. Recuperado de https://www.academia.edu/17928139/Resultados_del_estudio_Proyecto_para_dise%C3%B1ar_y_aplicar_los_mecanismos_de_seguimiento_y_evaluaci%C3%B3n_de_la_primera_fase_del_modelo_sectorial_de_formaci%C3%B3n_musical_en_el_marco_del_proyecto_Jornada_Escolar_40_Horas_en_Bogot%C3%A1_Colombia.

- Blanco, D. (2013). El folclor y el patrimonio frente a la hibridación y la globalización en la música colombiana. Tensiones tradicionalistas vs modernizadoras: políticas culturales, poder e identidad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 28(45), 180-211.
- Bleszynska, K (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 6, 537-545. <https://doi.org/10.1080/14675980802568335>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 83-102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>
- Bovil, C., & Woolmer, C. (2018). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Bowl, M. (2003). Non-traditional entrants to higher education: They talk about people like me. Staffordshire: Trentham Books.
- Bowman, W., & Frega, A. (2012). Introduction. En W, Bowman & A. L, Frega. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, pp. 3-15. New York: Oxford University Press.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190. <https://doi.org/10.1108/09684880910951381>
- Burnard, P., Ross, V., Hassler, L., & Murphy, L. (2018). *Translating Intercultural Creativities in Community Music*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.6>
- Cabarcas, M., Barrios J., Lemus, J., & Vergara, L. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 100-117.

- Cachón, J., Sánchez, M., Sanabrias, D., & Zagalaz, M^a L. (2020). Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 11-28.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85–104.
- Campbell, P. (2008). *Musician and teacher: an orientation to music education*. NY: Norton & Company.
- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional De Educación Musical*, 1, 42-52. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>.
- Campbell, P., & Higgins, L. (2015). Intersections between Ethnomusicology, Music Education, and Community Music. En S, Pettan & Todd, J. *Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*. Oxford: Oxford University Press, pp. 639–69.
- Cárdenas, F., & Montes, M. (2009). Narrativas del paisaje Andino Colombiano. Visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 269-293.
- Cárdenas, R. (2012). *Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388#.WJZLsIN97IU>
- Cárdenas, R. N. & Lorenzo, O. (2014). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0255761413515807>
- Cárdenas, R., Lorenzo, O. & Hargreaves, D. (2014). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis. *International Journal of Music Education*, 33(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0255761413515807>.
- Cardona, L. (2017). El cambio organizativo en las instituciones de educación superior. Tesis. Universidad de Valencia: España.

- Casanova, H. (1999). Educación superior en América Latina: políticas y gobierno. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 155-176.
- Casas, M. (2015). Formación superior de educadores musicales: a propósito de los 20 años de la ley 115 de 1994. *Ricerca*, 4, 8-18. <https://doi.org/10.17230/ricerca.2015.4.1>
- Castro, S., & Shifres, F. (2018). Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Revista Átemus*, 3(5), 19-27. Recuperado de <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/50890/53311>
- Centro Interamericano de Desarrollo (CINDA). (2012). Proyecto Alfa: Aseguramiento de la calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-345229_MariaDolores.pdf.
- CHEERS. (2000). Careers after Graduation-an European Research Survey. Questionnaire from Spain. Obtenido de <http://www.qtafi.de/cheers-european-graduate-survey.html>.
- Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2005). Evaluating the quality of the university educational process: an application of the ECSI model. Obtenido de http://valmon.ds.unifi.it/docpub/ECSI%20BCMBBB_engversion.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1-20. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>
- Cisneros-Cohernour, E., & Canto, P. (2010). Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 127-136.
- Clemes, M., Gan, C., & Kao, T. (2008). University student satisfaction: an empirical analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(2), 292-325. <https://doi.org/10.1080/08841240801912831>

- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). (2018). Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20161017223348/http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2019). Histórico de Programas e IES Acreditados por el CNA. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-322119.html>
- Consejo Nacional de la cultura y las Artes (CNCA). (2016). Caja de herramientas para la educación artística. Santiago, Chile: Orgrama.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 3208). (2002). *Lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001-2010 "hacia una ciudadanía democrática cultural"*, Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 3409). (2006). Lineamientos para el Fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia. Recuperado de www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7133
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 3674). (2010). Política Nacional de Competitividad y Productividad. Recuperado de <http://programa.gobiernoenlinea.gov.co/normatividad.shtml?apc=a1d1--&x=2368>
- Conservatorio del Tolima [CT]. (2021). Recuperado de: <https://www.utp.edu.co/conservatoriodeltolima.edu.co/>

- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Convers, L. (2013). Las lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de las músicas tradicionales y populares colombianas y su compatibilidad con ámbitos académicos. En J. A. Ortiz (Coordinador), *Memorias. Encuentro Nacional de Educación Artística* (pp. 117-123). Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacionartistica/encuentros/Documents/MEMORIAS%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20BOGOTA%20VERSION%20FINAL.pdf>
- Cooper, L., & Harris, J. (2013) Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question'. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778072>
- Corrigall, K., & Trainor, L. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music Perception*, 29(2), 147-155. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.147>.
- Cotte, A. (2011). Economic Development, Inequality and Poverty: An Analysis of Urban Violence in Colombia. *Oxford Development Studies*, 39(4), 453 - 468.
- Cremades-Andreu, R., & García-Gil, D. (2017). Musical training of the Degree in Primary Education in the context of Madrid. *Revista Española De Pedagogía*, 75(268), 415-431.
- Cuellar, J. A. & Sol, M. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.
- Dalib, S., Harun, M., Yusof, M., & Ahmad, M. (2019). Connecting with culturally diverse others: The case of Malaysian students' social interactions on campus. *Journal of International and Intercultural Communication*, 49.
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85.

- De Garay, A., & Casillas, M. (2001). Los estudiantes de la UAM, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 11(6).
- De Garay, A., Miller, D., & Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140.
- De Lima Ramos, E., & Mattos, M. (2018). Reconocimiento de saberes: Un estudio sobre el estado del arte. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(4), 1711-1725. <https://doi.org/10.21723/riaae.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10853>
- De Sousa, B. (2005). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137–202. <https://doi.org/000173750>
- De Sousa, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Buenos Aires: Antropofagia.
- Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., & Achim, S. (2014). Competencies in higher education system: an empirical analysis of employers' perceptions. *Amfiteatru Economic*, 16(37), 857-873.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Del Castillo, G. (2005). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(111), 37–70.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Días, J. (2007a). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *La Educación Superior en el mundo*, 2(7), 282-295. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7538/18_282-295.pdf
- Días, J. (2007b). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 29-44.

- Días, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. En A. Gazzola, & A. Didriksson. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (pp. 87-112). Caracas: iesalc-Unesco.
- Días, J. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 19(3), 643-662. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2191/219132213007/index.html>
- Díaz, L. (2001). Evaluación de carreras Universitarias. *Revista de Ciencias Sociales*, 94(4), 61-80.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior (ICFES).
- Díaz, M. (2007). *La educación superior colombiana frente al reto de la flexibilidad*. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/LIBROFLEXIBILIDADENLAEDUCACIONSUPERIORVOL1.pdf>
- Díaz, M. I., & Pérez, M. P. (2016). Otro enfoque metodológico para la clase de instrumento: la práctica grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 55-66. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/ensayos.v31i1.919/905>.
- Díaz-Villa, M., & Gómez-Vásquez, M. (2016). La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 147-172. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.ffpp>
- Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005>

- Doufexi, T., & Pampouri, A. (2020). Evaluation of employees' vocational training programmes and professional development: A case study in Greece. *Journal of Adult and Continuing Education*, 0(0), 1–24. <https://doi.org/10.1177/1477971420979724>
- Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35.
- Drisko, J. (2008). How is qualitative research taught at the master's level? *Journal of Social Work Education*, 44(1), 85-101.
- Duque, L., & Weeks, J. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.
- Elliot, D., & Brna, P. (2009). I cannot study far from home: non-traditional learners. Participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 105-117. <https://doi.org/10.1080/03098770902856645>
- Escudero, T. (2003). From tests to current evaluative research. One century, the 20th, of intense development of evaluation in education. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Esquivel, J. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*, 29(116), 41–59.
- Esterhuizen, P., Kirkpatrick, M. (2015). Intercultural–Global Competencies for the 21st Century and Beyond. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(5), 209-2014. <https://doi.org/10.3928/01484834-20150420-01>
- Evelyn, J. (2002). Nontraditional Students Dominate Undergraduate Enrollments, Study Finds. *Chronicle of Higher Education*, 48(40), 34.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2009). Recognizing prior learning: Understanding the relations among experience, learning and recognition from a constructivist perspective. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 2, 37-55.

- Fernández, A. (2013). Pensar y actuar metodológicamente: Una experiencia de investigación mediante un estudio de casos cualitativo. *Arteterapia, Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 8, 191-210. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44445
- Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 39-71.
- Fernie, S., Pilcher, N., & Smith, K. (2013). The Scottish Credit and Qualifications Framework: what's academic practice got to do with it? *European Journal of Education*, 49(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.12056>
- Ferreira, H., Marín, J., & Osorio, M. (2015). La evaluación institucional de la educación superior en Colombia: Aproximación a un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 138-148. Recuperado de [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/801/1/LA%20EVALUACI%C3%93N%20\(1\).pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/801/1/LA%20EVALUACI%C3%93N%20(1).pdf)
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(12), 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Forss, K., Rebien, C., & Carlsson, J. (2002). Process use of evaluations: types of use that precede lessons learned and feedback. *Evaluation*, 8(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1358902002008001515>.
- Franco, E., Lambuley N., & Sossa J., (2008). *Músicas Andinas de Centro Oriente, viva quien toca, cartilla de iniciación musical*. Bogotá D.C: Opciones gráficas.
- Fundación Nacional Batuta. (2019). Recuperado de: <https://www.fundacionbatuta.org/c.php?id=27>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- García, G. (2017). *Análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad: El caso de una universidad estatal y regional chilena*. Alcalá. Chile: (Tesis). Universidad de Alcalá.

- García, M., Meseguer, L., González, S., & Pozo, C. (2012). ¿Cómo acceden los mayores a la universidad en España? Nuevas oportunidades para la formación a lo largo de la vida. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 515-535.
- García-Blanco, M., Bautistas-Cerro, M., & Ruiz-Corbella, M. (2016). Otras vías de aprendizaje: el reconocimiento de la experiencia profesional en la universidad. El caso de la UNED. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 95-117. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45189
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gerbic, P. (2011). Teaching using a blended approach – what does the literature tell us? *Educational Media International*, 48(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.615159>.
- Giancola, J., Grawitch, M., & Borchert, D. (2009). Dealing With the Stress of College. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246-263.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2002). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Gómez, J., & Mora, M. (2011). Los modelos de evaluación aplicados a los programas educativos de educación superior: una perspectiva bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 25(53), 13-29
- Gómez, V., & Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- González, J., & Pradier, A. (2019). La enseñanza artística superior de arte dramático y su sistema de garantía interna de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 307-321. <https://doi.org/10.5209/RCED.57349>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning- América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.

- González, L. (2010). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. CINDA – IESALC/UNESCO. Recuperado de https://www.academia.edu/34742992/CINDA_IESALC_UNESCO_EL_IMPACTO_DEL_PROCESO_DE_EVALUACION_Y_ACREDITACION_EN_LAS_UNIVERSIDADES_DE_AMERICA_LATINA_
- González, L., & Espinosa, O. (2008). Calidad de la educación superior. Concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 248-276. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- González, T. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. España: Ediciones Algibe.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Green, L. (2005). Musical Meaning and Social Reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92
- Green, L. (2013). *How Popular Musicians Learn*. Abingdon. GB: Ashgate.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/0.1108/09513551011022474>.
- Guhn, M., Emerson, S. D., & Gouzouasis, P. (2019). A Population-Level Analysis of Associations Between School Music Participation and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000376>
- Guimarães, P., & Mikulec, B. (2021). The paradox of utilitarian recognition of prior learning: the cases of Portugal and Slovenia. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 109-122. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1479>

- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: Toward the transformative university. *Higher Education*, 71(5), 667-679. : <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50, 15-32.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Academic Fragilities in a marketised age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–139.
- Harris, J., & Wihak, C. (2018). The Recognition of Non-Formal Education in Higher Education: Where Are We Now, and Are We Learning from Experience? *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 33(1), 1-19.
- Herrera, L. (2011). Remembranzas boyacenses “una propuesta para la masificación de los ritmos autóctonos del departamento de Boyacá”. *Revista semilleros de investigación*, 3, 37-48.
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de psicología y magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-691.
- Herrera, L., Souza, M., & Quadros, Jr. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de Pesquisa*, 25(2), 71-89.
- Herrera, M., & Infante, R. (2003). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, 76-85.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>

- Hess, J. (2017). Critiquing the critical: the casualties and paradoxes of critical pedagogy in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 171-191. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>
- Ho, W. (2016) Students' experiences with popular music: the case of Beijing, China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 145-164, <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.924392>
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5- p149-156>
- Holguín, P., & Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14- Revista de investigación en el Campo del Arte*, 10(15), 40 - 53
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 17(34), 91-98. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09>
- Hsieh, M., & Usak, M (2020). High Education Radical Transformation Era: How Teachers' Competency can enhance the Students' Employability? *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 68, 95-112. <https://doi.org/10.33788/rcis.68.7>
- Huertas, M. (2005). *El largo instante de la percepción. Los años setenta y el crepúsculo del arte en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165-176.
- Huertas, M. (2016). Historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX. Recuperado de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/notas-para-una-historia-de-la-educacion-artistica-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Hutchinson, S. (2009). Introduction. *Journal of American Folklore*, 122(486), 378-390.
- Hutchinson, S. (2011). Típico, folklórico or popular? Musical categories, place, and identity in a transnational listening community. *Music of Latin America*, 30(2), 245-262. <https://doi.org/10.1017/S0261143011000055>

- Huxham, M., Hunter, M., McIntyre, A., Shilland, R., & McArthur, J. (2015). Student and teacher co-navigation of a course: following the natural lines of academic enquiry. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 530–541
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language teaching*, 46(01), 53-70.
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero, D., Flecha, A., & Redondo-Sama, G. (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista de Sociología de la Educación*, 14 (2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>
- Iusca, D. (2013). Intercultural dimensions of music education. *Review of Artistic Education*, 5-6, 122-129.
- Jackson, M. J., Helms, M. M., & Ahmadi, M. (2011). Quality as a gap analysis of college students' expectations. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 392-412. <https://doi.org/10.1108/09684881111170096>.
- Jarvis, D. (2014). Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education. A critical introduction. *Policy and Society*, 33(3), 155-166. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.005>
- Jiménez, E. (2007). La historia de la universidad en América Latina. *Revista de la educación superior*, 36(141), 169-178.
- Jiménez, M., & Márquez, E. (2014). Ir a la Universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula Abierta*, 42, 1-8
- Johnson, K., Greenesid, L., Toal, S., King, J., Lawrenz, F., & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: a review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377–410.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84. Recuperado de <https://ajet.org.au/index.php/AJET/issue/view/137>.

- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.
- Ju-tuan, P. (2019). The Transmission of Beiguan in Higher Education in Taiwan: A Case Study of the Teaching of Beiguan in the Department of Traditional Music of Taipei National University of the Arts. *Min Su Qu Yi*, 203, 111-162.
- Kashif, M. & Cheewakrakokbit, P. (2017). Perceived service quality-loyalty path: A PAKSERV based investigation of international students enrolled in business schools in Thailand. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1402113>
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teacher's multicultural attitudes, intercultural sensitivity and their multicultural teaching efficac. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.
- Kimenyi, M. (2011). Contribution of higher education to economic development: A survey of international evidence. *Journal of African Economies*, 20(3), 14-49.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, (25), 151.
- Langa, D., & David, E. (2006). A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21(03), 343-365. <https://doi.org/10.1080/02680930600600630>
- Lee, K.-H., Na, G., Song, C.-G., & Jung, H.-Y. (2020). How Does Pedagogical Flexibility in Curriculum Use Promote Mathematical Flexibility? An Exploratory Case Study. *Mathematics 2020*, 8(1987), 2-26. <https://doi.org/10.3390/math8111987>
- Lemaître, M. J. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35, 73-87.

- Ley 1753 (2015). Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>
- Lima, M., & Rubaii, N. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. *Revista de Estudios Políticos*, 49, 13-34. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n49a01>
- Lodigiani, R., & Sarli, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 127–144. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0201>
- López, F. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 619-635.
- López, L., & Juanes, B. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la Educación Física. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201.
- Lorenzo, O. & Cárdenas, R. (2010). Situación de la Música y la Educación Musical en Colombia. En Ortiz, M. A. (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad*, I (pp. 291-310). Portugal: Junta de Andalucía y Center for Intercultural Music Arts.
- Lorenzo, O. (2011). Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad. *DEDiCA. Revista de educación y humanidades*, 1, 535-546.
- Lorenzo, O., & Latorre, I. (2010). Análisis de planes de estudio de educación superior musical en Puerto Rico. En, M, Ortíz. *Arte y ciencia: creación y responsabilidad* (pp. 313-330). Río de Janeiro, Brasil: Encontro de Primavera.
- Lundberg, C. A. (2003). The Influence of Time Limitations, Faculty, and Peer Relationships on Adult Student Learning: A Casual Model. *Journal of Higher Education*, 74(6), 665 – 688. <https://doi.org/10.1353/jhe.2003.0045>

- Manzano-García, B., & Tomé, M. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383-391. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>
- Mapana, K., Campbell, P., Roberts, C. & Mena, C. (2016). An earful of Africa: Insights from Tanzania on music and music learning. *College Music Symposium*, 56. <https://doi.org/10.18177/sym.2016.56.fr.11155>
- Mares, A., & Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 903-930.
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- Margolies, D. (2011). Voz del Pueblo Chicano: Sustainability, Teaching, and Intangible Cultural Transfer in Conjunto Music. *The Journal of American Culture*, 34(1), 36-48.
- Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Martínez, J., Tobón, S. & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96.
- Martínez, O. (2014). África, memoria musical del río San Juan. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(1), 139-168.
- 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).

- Mateos, L., & Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 45-71.
- McAleavy, G., & O'Hagan, C. (2003). Deepening participation and progression through the recognition of vocational learning. *Journal of Widening Participation and Access*, 5(2), 30–53.
- Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), 79-89.
- Mejía, D., & Duque, L. (2013). Aproximaciones a la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior En Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341904_archivo_pdf.pdf
- Melnic, A., & Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 17(1), 113-118.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). Higher Education in Colombia: Current Situation and Efficiency Analysis. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mikulec, B. (2018). Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1522942>
- Milenkovska, V., & Novkovska, B. (2019). How to Build Total Quality Management System for Higher Education in a Small Country. *UTMS Journal of Economics*, 10(2), 227–235.

- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 11, 36-49. Recuperado de http://www.danzaenred.com/sites/default/files/documentos/entre_folklore_y_etno_music.pdf
- Ministerio de Cultura & ACOFARTES. (2010). Sistematización de la experiencia del proyecto Colombia Creativa. Memoria (FASE I).
- Ministerio de Cultura & ACOFARTES. (2011). Informe final: Fase II Sistematización de la Experiencia del Proyecto Colombia Creativa. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2002). *Lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001-2010 "hacia una ciudadanía democrática cultural"*, Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Cultura. (2008). Bases para la implementación del proyecto Colombia Creativa. Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008 – 2010. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura. (2012). Memorias del encuentro Colombia Creativa. Noviembre de 2011. Bogotá: Ministerio de Cultura. Documento no publicado.
- Ministerio de Cultura. (2016). Memorias del encuentro Colombia Creativa. Octubre de 2016. Bogotá: Ministerio de Cultura. Documento no publicado.
- Ministerio de Cultura. (2019). *Colombia Creativa. Objetivos, fases y resultados del programa*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Paginas/default.aspx>.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (MEN). (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (16)*. Bogotá, Colombia: Revolución educativa Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Ministerio de Educación y Consejo Escolar del Estado. (2010). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009 (Madrid, Secretaría General Técnica).
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2016). Orientaciones para el desarrollo de talleres artísticos en establecimientos educacionales. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mora, J. & Yáber, G. (2011). Gestión de calidad de programas de postgrado: estudio de casos. *Gestión Universitaria*, 3(2). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_08/v3n2a2.htm.
- Morales, B. L. (2006). Música y currículo: análisis comparativo de los lineamientos curriculares de la educación básica en España y Colombia. *El Artista. Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 3(1), 142-160.
- Morales, O., & Leguizamón, M. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis & Saber*, 9(19), 161-181. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7926>
- Moretti, E. (2004). Estimating the social return to higher education: Evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data. *Journal of Econometrics*, 121(1-2), 175-212.
- Múnera, A. (2016). El folclor como afirmación de la nacionalidad. En A. Múnera, *Manuela Zapata Olivella, por los senderos de sus ancestros* (pp. 234-236). Bogotá: Colección de Literatura Africana.

- Múnera, L. (2011). La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina. Análisis comparado de cinco universidades. *Ciencia Política*, 12, 6-40.
- Munro, L. (2011). Go boldly, dream large: The challenges confronting non-traditional students at University. *Australian Journal of Education*, 55(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/0004944111105500203>
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlcă, C., & Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 124-140.
- Newbold, J., Mehta, S., & Forbus, P. (2010). A comparative study between non-traditional students in terms of their demographics, attitudes, behavior and educational performance. *International Journal of Education Research*, 5(1), 1-24.
- Nicol, D., & Macfarlane, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- O'Hagan, C., McAleavy, G., & Storan, J. (2005). Recognising prior learning: investigating the future of informal learning, a Northern Ireland study. *Journal of Adult and Continuing Education*, 11(1), 29-42. <https://doi.org/10.7227/JACE.11.1.4>
- Ochoa, J. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *Revista Acontratiempo*, 16. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-16/articulos/geopoliticas-del-conocimiento-en-la-educacin-musical-universitaria-en-colombia.html>
- Ochoa, J. (2017). La cumbia en Colombia: invención de una tradición. *Revista musical Chilena*, 70(226), 31-52. <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/44886/46956>

- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y revolución educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451-470. https://doi.org/10.5209/rev_REAA.2013.v43.n2.44019
- Patrinos, H. (1990). The privatization of higher education in Colombia: Effects on quality and equity. *Higher Education*, 20, 161-173.
- Pazos, Á. (2016). In memoriam. La obra de Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Unidad humana y diferencia cultural. *Revista de Antropología Social*, 19, 9-23.
- Pazos, M. (2019). Audio-políticas y bio-políticas de las músicas afrodiáspóricas contemporáneas en Colombia. *Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín*, 34(57), 174-193. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v34n57a091>.
- Peiró, S., & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.118>
- Pérez, M. (2008). Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en la educación artística – musical. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 4(1), 49- 61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209004.pdf>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A.M. & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-364. <https://doi.org/10.1108/09604520610675694>.

- Política Pública Sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias. (2007) por la cual se decretan el sistema por ciclos en la Educación Superior. 21 de agosto, p. 15-16. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Pol%C3%ADtica+P%C3%BAblica+Sobre+Educaci%C3%B3n+Superior+por+Ciclos+y+por+Competencias&oq=Pol%C3%ADtica+P%C3%BAblica+Sobre+Educaci%C3%B3n+Superior+por+Ciclos+y+por+Competencias&aqs=chrome..69i57.1119j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Pond, S. (2014). A Negotiated Tradition: Learning “Traditional” Ewe Drumming. *Black Music Research Journal*, 34(2), 169-200.
- Poole, B. (2010). Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 6-18. <https://doi.org/10.1108/09684881011015963>
- Popkewitz, T. (2000). The denial of change in educational change: systems of ideas in the construction of national policy and evaluation. *Educational Researcher*, 29(1), 17-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001017>
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. En S. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya. *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 78–91). London, UK: Sage.
- Pulido, W. (2017). Educación superior y desarrollo socioeconómico: utopía o realidad para jóvenes de bajos recursos de Bogotá. Estudio de caso ingeniería industrial Uniminuto, Colombia. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Quadros Jr. J. (2012). Preferencias musicales en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil. El caso de la ciudad de Vitória, Espírito Santo. (Tesis sin publicar). Melilla: Universidad de Granada.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H, Bonilla. *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, pp. 437-448. Quito: Tercer Mundo Eds.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica. En A. Quintana & W. Montgomery. *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM.

- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Informe Sobre La Educación Superior En América Latina Y El Caribe 2000-2005.
- Ramírez, M. (2016). *Uso de la música popular como herramienta pedagógica en el taller de ensamble*. (Trabajo fin de Máster sin publicar). Melilla: Universidad de Granada
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>.
- Red de Escuelas de Medellín. (REM) (2019). Recuperado de: <http://www.redmusicamedellin.org/nosotros/>
- Revelo, J. (2002). Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf
- Riad, S., & Zhanna, B. (2019). Quality Assurance Driving Factors as Antecedents of Knowledge Management: a Stakeholder-Focussed Perspective in Higher Education. *Journal of the Knowledge Economy*, 10(2), 423-436. <https://doi.org/10.1007/s13132-017-0472-2>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Robles, R. (2007). Los nuevos rostros de la música andina a través de los instrumentos musicales. *Acciones e Investigaciones sociales*, 18, 67-107.
- Rodríguez, E. (2018). Prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicional del tiple colombiano en tres maestros artistas del territorio sonoro de la canta y el torbellino. (Trabajo fin de Máster sin publicar). Bogotá: Universidad Antonio Nariño.
- Rodríguez, G., & Burbano, G. (2012). Historia de la universidad e historia de la educación superior en América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Rodríguez, M. (2015). *Educación musical en Colombia: entre el impulso a debilitar y el impulso a ampliar*. X Conferencia Regional Latinoamericana y III Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de la ISME - Sociedad Internacional de Educación Musical. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 5 de agosto 2015
- Rodríguez, M. (2016). *Tensiones de la educación musical escolar en Colombia*. X Conferencia Regional Latinoamericana y III Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de la ISME - Sociedad Internacional de Educación Musical. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 5 de agosto 2016
- Rodríguez, Y. (2017). Enseñanza-aprendizaje de las agrupaciones Folklórico-Tradicionales en Cundinamarca (Colombia). Revisión de la literatura y propuesta de investigación. (Trabajo fin de Máster sin publicar). Melilla: Universidad de Granada.
- Rojas, V., Navarro, S., & Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad- Revista de educación*, 13(1), 72-82. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.05>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert, M., Raffaghelli, J. -E., & Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 28(62). <https://doi.org/10.3916/c62-2020-03>
- Rosabal-Coto, G. (2013). La herida colonial en los orígenes de la educación musical escolar costarricense. Institucionalidades e instituciones: control de las prácticas culturales. *Revista estudios*, 3, 1-17.
- Rothboeck, S., Comyn, P., & Banerjee, P. (2018): Role of recognition of prior learning for emerging economies: learning from a four sector pilot project in India. *Journal of Education and Work*. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1473560>
- Ruiz, C. (2010). D'Artes. Informe de gestión 2002-2010. Recuperado de <http://gcn.mincultura.gov.co/el-festival/plan-nacional-de-usicaparalaconvivencia-pnmc/>

- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Saleem, A. (2017). University Leaders' Perceptions and Contextual Realities for Encouraging Intercultural and Multicultural Harmony in Higher Education Institutions Sindh- Pakistan. *FWU Journal of Social Sciences*, 11(2), 214-226
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/874/87420931020.pdf>
- Samper, A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. Revista Javeriana: El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo. *Medio Ambiente Universal Y Desarrollo Sostenible*, 794, 102 – 111.
- Samper, A. (2019). Interculturalidad, construcción social y educación musical. Recuperado de <http://www.viajerosdelpentagrama.gov.co/Joomla/index.php/14-comunidad/contenido-valioso/120-la-educacion-musical-en-colombia-desafios-y-realidades-vp>
- Samwel, E. (2019). "All Music Is Music": Reconciling Musical Cultures of Origin with Music Identities in Collegiate Programs of Tanzania. Tesis. Universidad de Minnesota: Estados Unidos.
- Sánchez, I. (1997). Desarrollo de medidas para valorar la satisfacción de los estudiantes en el R.U.M. Tesis. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez, I. (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos. España: Universidad Cardenal Herrera-CEU. Tesis

- Sangrá, A., Raffaghelli, J., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. (2021). Desarrollo Profesional de Maestros de Primaria Desde la Óptica de las Ecologías De Aprendizaje: Nuevas Formas de Actualizarse en Tiempos Inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21–45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>
- Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1; Madrid*, 19(1), 159-177.
- Santamaría, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: Un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28(1).
- Santomi, O. (2019). Traditional Music and World Music in Japanese School Education. *Min Su Qu Yi*, 203, 73-110.
- Scharager, J., & Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior. *Calidad en la educación*, 32, 16-42.
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199-212.
- Schippers, H., & Campbell, P. (2012). Cultural Diversity: Beyond Songs from Every Land. En G, McPherson & G, Welch. *Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, pp. 87–105.
- Schuetze, H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), 309-327.
- Scott, J., & Marshall, G. (2009). *Dictionary of Sociology*. Oxford University Press. Recuperado de <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199533008.001.0001/acref-9780199533008-e-2182>. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199533008.001.0001>

- Sena, W., Casillas, S., Barrientos, A., & Cabezas, M. (2019). La Educomunicación en el contexto de alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina: estado de la cuestión a partir de una revisión bibliográfica sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 133-171. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1325>
- Serrati, P. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 93-101. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p093-101>
- Severiens, S., Wolff, R., & Van, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>.
- Sevilla, M. & Montero, P. (2019). Recognition of previous learning in the Technical Vocational Education and Training. The Chilean experience. *Estudios Pedagógicos*, XLV(1), 7-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100007>
- Sezer, G., & Kahraman, P. (2016). Evaluating personal qualifications of teacher candidates in terms of intercultural sensitivity levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4(124), 1-6. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041301>
- Shahsavari, T., & Sudzina, F. (2017). Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PLoS One; San Francisco*, 12(12), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189576>
- Shay, S., & Peseta, T. (2016). A socially just curriculum reform agenda. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 361–366.
- Shifres, F. & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F., & Castro, S. (2019). El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia. *El oído pensante*, 7(1), 251-273.

- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- SIMUS. (Sistema de información de la música). (2020). Territorios Sonoros de Colombia. Recuperado de: <https://territoriosonoro.org/index.html>
- Sistema de Información de la Música. (SIMUS). (2020). Recuperado de: <https://simus.mincultura.gov.co/Actores/Escuelas>
- Šmelová, E., Ludíková, L., Petrová, A., & Souralová, E. (2016). The Teacher as a Significant Part of Inclusive Education in the Conditions of Czech Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 326-334. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040203>
- Sossa, J. (2009). Lugares comunes o apuestas para las políticas públicas en la Educación Artística. Un acercamiento desde la modalidad de educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH). *Pensamiento, palabra y obra*, 1, 90-101.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., & Sande, O. (2021). Opportunities for teacher training: an approach from the Learning Ecologies. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 61-79. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Souza, J. (2001). Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *Anais da ABEM: Uberlândia*.
- Stanton, B. (2018). Musicking in the borders: toward decolonizing methodologies. *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.1.02>
- Stenlund, T. (2010) Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783-797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2006). Old Wine in New Bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19(1), 65-85. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300110>

- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New direction for evaluation*, 89. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ev.3>
- Stufflebeam, D. (2008). Egon Guba's Conceptual Journey to Constructivist Evaluation: A Tribute. *Qualitative Inquiry*, 14(8). <https://doi.org/10.1177/1077800408325308>.
- Sunthonkanokpong, W., & Murphy, E. (2019). Quality, Equity, Inclusion and Lifelong Learning in Pre-service Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(2), 91-104. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0019>
- Tagg, C. (2011). Reflecting on the Impact of Qualitative Software on Teaching. *Qualitative Social Research*, 12(1).
- Taylor, R., Kumi-Yeboah, A., & Ringlabel, R. (2016). Pre-service teachers' perceptions towards multicultural education & teaching of culturally & linguistically diverse learners. *Multicultural Education*, 23(3), 42-48
- Tejada, J., & Thayer, J. (2019). Design and validation of a music technology course for initial music teacher education based on the TPACK Model and the Project-Based Learning approach. *Journal of Music, Technology, and Education*, 12(3), 225-246 https://doi.org/10.1386/jmte_00008_1
- Tomé-Fernández, M., Nolasco-Hernández, A., & Torres-Aranda, J. (2019). Evaluation of an Intercultural Intervention Proposal: Music Components and Other Strategies as Mediators in Students from Diverse Religious Communities. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies* 14(2), 37-58. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/V14i02/37-58>.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R., & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, 58(4), 505-529.
- Torres-Cabrera, M., Vélez-Peláez, J., & Altamar-Bula, F. (2015). La calidad de la educación superior en Colombia Una aproximación econométrica (2007-2012). *Revista Clío América*, 9(18), 143-156. <https://doi.org/10.21676/23897848.1532>
- Totterdell, P., & Poerio, G. (2021). An Investigation of the Impact of Encounters with Artistic Imagination on Well-Being. *Emotion*, 21(6), 1340–1355. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000779>

- Tsai, A., Muskat, B., & Zehrer, A. (2016). A systematic review of quality of student experience in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(2), 209-228. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-08-2015-0058>
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.
- Tucker, R., & Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904–915. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01138.x>
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 903-920.
- UNESCO. (2006a). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO. (2006b). UNESCO guidelines on intercultural education. Paris, France: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e>.
- UNESCO. (2009). Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/184755spa.pdf>
- UNESCO. (2010). World Report 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf>
- Unidad Para la Calidad de las Universidades Andaluzas [UCUA]. (2007). Plan Andaluz de Calidad de las Universidades. Universidad de Granada. Melilla, España.
- Universidad de Antioquia [UDEA]. (2021). Recuperado de: <http://udea.edu.co/>

- Universidad de Antioquia [UDENAR]. (2021). Recuperado de: <https://www.udenar.edu.co/>
- Universidad del Atlántico [UA]. (2021). Recuperado de: <https://www.uniatlantico.edu.co>
- Universidad del Valle [UV]. (2021). Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Valle
- Universidad INCCA de Colombia [UNINCCA]. (2021). Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Incca_de_Colombia
- Universidad Industrial de Santander [UIS]. (2021). Recuperado de: <https://www.uis.edu.co/>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2021). Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/>
- Universidad Tecnológica de Pereira [UTP]. (2021). Recuperado de: <https://www.utp.edu.co/>
- Urbano, N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas humanística*, 64, 139-161. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a07.pdf>
- Valenzuela, C., Valdenegro, B., & Oliveros, S. (2020). Ecologías del aprendizaje y la contribución de las competencias informacionales: una reflexión teórica. *Palabra Clave*, 10(1), e107. <https://doi.org/10.24215/18539912e107>
- Valero, A. & Van Reenen, J. (2019). The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*, 68, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001>
- Van de Vyver, J., & Abrams, D. (2018). The Arts as a Catalyst for Human Prosociality and Cooperation. *Social Psychological and Personality Science*, 9, 664–674. <http://dx.doi.org/10.1177/1948550617720275>
- Van der Linden, B. (2015). Non-Western national music and empire in global history: interactions, uniformities, and comparisons. *Journal of Global History*, 10(3), 431-456.

- Van-Berkel, H., & Wolfhagen, H. (2002). The Dutch system of external quality assessment: description and experiences. *Education for Health, 15*(3), 335-345. <https://doi.org/10.1080/1357628021000012778>
- Vargas, J., & Rubio, J. (2016). *Jornada 40x40. Sistematización y análisis de la experiencia piloto*. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Jornada%2040%20x%2040.pdf>
- Vásquez, W. (2016). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 9*(1), 35-67. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.MAVAE9-1.aenb>.
- Vázquez, J., Aza, C., & Lanero, A. (2015). Students' experiences of university social responsibility and perceptions of satisfaction and quality of service. *Ekonomski Vjesnik, 28*(2), 25–39.
- Vianden, J., & Yakaboski, T. (2017). Critical incidents of student satisfaction at German universities. *The International Journal of Educational Management, 31*(7), 944-957. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2015-0071>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas, 15*(1), 118-131. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-605>
- Villanueva, E. (2004). La acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la RIACES y en el MERCOSUR. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 35*, 99-112.
- Wade, P. (2008). La presencia de lo negro en el mestizaje. En E. Cunin. *Mestizaje, diferencia y nación. Lo "negro" en América Central y el Caribe*, pp. 107- 127. INAH-UNAM-CIALC, México.
- Walden, J. (2019). A Drum, a Gong, and a Lion: Three Decades of Culturally Diverse Music Education in International and Canadian Schools. *Min Su Qu Yi, 203*, 35-72.

- Walker, J. (2016). Incans, Liberators, and Jungle Princesses: The Development of Nationalism in the Art Music of Ecuador. *Latin American Music Review*, 37(1), 33,133.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar –Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C, Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*, pp. 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: Bolivia. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Welsh, K. (2010). World of dance: African dance. New York, NY: Infobase Publishing
- Yang, Y., & Welch, G. (2016). Pedagogical challenges in folk music teaching in higher education: a case study of Hua'er music in China. *British Journal of Music Education*, 33(1), 61-79. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000248>
- Young, S., & Kim, N. (2010). Reclaiming the self: How Korean housewives make meaning of their experience of re-entering higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 533-546.
- Zamudio, T. (2016). Derechos de los pueblos indígenas: Los pueblos indígenas y el reconocimiento constitucional de sus derechos en América Latina. <http://indigenas.bioetica.org/not/nota60.htm>
- Zapata, G., & Niño, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 13(2), 227-236. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-2.dccr>
- Zineldin, M., Akdag, H., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.

ANEXOS

ANEXO A
Entrevista definitiva

Responsable del PPACC ante el
Ministerio de Cultura

Tabla 1

Modelo Entrevista Responsable del PPACC ante el Ministerio de Cultura

Categorías de estudio	Dimensiones de análisis/evaluación	Preguntas	Basado en
Generalidades del programa	Datos generales del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha de entrada en vigencia del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa. • Fecha de entrada en vigencia del PPACC en el área de música: • Fecha de la última cohorte del PPACC en el área de música: • Total de estudiantes matriculados en el PPACC: • Total de estudiantes matriculados en el PPACC en el área de música: • Número total de egresados del PPACC: • Número de egresados del PPACC en el área de música: • Regiones de cobertura del programa por cohorte: • Porcentaje aproximado de la población según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población (afrodescendientes, indígenas, desplazados): • Porcentaje aproximado de la población de estudiantes según género (Hombres % Mujeres %): 	Cárdenas (2012) CHEERS (2000) Ministerio de Cultura (2016)
	Origen y antecedentes del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)? • ¿Cómo, cuándo y dónde nace el PPACC? • ¿A qué demandas responde el PPACC? • ¿Cuáles son los acuerdos o convenios bajo los cuales se constituye? • ¿Bajo qué marco normativo se contextualiza? 	Aróstegui y Wolfgang (2016) Bovil y Woolmer (2018) CHEERS (2000) Dębowski (2018) Dębowski et al. (2018) Green (2006)

Justificación, misión, visión y objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existía algún marco de referencia o experiencia previa de profesionalización bajo la cual se haya orientado el PPACC? • ¿Cuáles fueron las razones que motivaron al Ministerio a diseñar/implementar el PPACC? • ¿Cuáles son los objetivos del programa? • ¿Cómo y hasta dónde se ha dado cumplimiento a dichos objetivos? 	<p>Medina (2008) Ministerio de Cultura (2016) Mora (2004) Sena, et al. (2019) Teichler (2003) Guzmán-Valenzuela (2017). Mora (2004) Dębowski (2018)</p>
Organización, administración y gestión del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué tipo de cargos administrativos cuenta el PPACC en cada universidad? • ¿Estos existían previamente dentro de la institución o fueron creados exclusivamente para la implementación del programa? • ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de selección del personal docente? • ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de selección del personal administrativo? si es el caso. • ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de contratación del personal docente y administrativo? ¿Se ha dispuesto de nuevos contratos dicho personal o por el contrario se han agregado cláusulas suplementarias a contratos preexistentes? • ¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados para la implementación del PPACC han sido suficientes para desarrollo del mismo? ¿Por qué? • ¿Considera que el equipo administrativo y docente ha contado con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? • ¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás 	<p>Acosta y Acosta (2016) Brossard y Harnes (2020) Cardona (2017) CNA (2006) Saleem (2017) Tsai, Muskat y Zehrer (2016)</p>

		<p>lineamientos concernientes al PPACC, sabe usted si desde éste Ministerio se realizó un proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos/académicos encargados del proceso en cada universidad? ¿Cómo se hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa (estudiantes no tradicionales). ¿Éste Ministerio realiza algún proceso de preparación/actualización del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en cada institución? ¿Cómo lo hace? • ¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC? • ¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible? <ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones. • Calendarios académicos • Planes de estudio y actividades formativas • Organización docente • Matriculación. • ¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES es útil y accesible? 	<p>Bovil y Woolmer (2018)</p>
<p>Flexibilidad del currículo</p>	<p>Sistemas y mecanismos de homologación de saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de planeación e implementación del PPACC en las instituciones participantes? • ¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación utilizados para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC? • ¿Qué tipo de modificaciones curriculares implementa el PPACC? <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de selección y admisión de aspirantes 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Casals y Carrillo (2015) De Lima Ramos y De Cassia (2018) Fernie, Pilcher y Smith (2013) Harris y Wihak (2018) Jonker et al. (2020).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos de estudio • Tipos y frecuencia de los encuentros • Contenidos académicos • Áreas de estudio • Actividades académicas • Proyectos de investigación y grado • Otros 	Medina (2008)
Perfil de ingreso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Esta flexibilización ha implicado modificaciones en las prácticas docentes? • ¿Se ha capacitado al personal docente para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos? ¿Cómo se llevó a cabo? • ¿Cuáles son los requisitos de acceso y perfil de ingreso de los aspirantes? • ¿Dentro de los lineamientos de la política pública se establece un perfil de egreso? ¿Cuál? • ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes? 	<p>CHEERS (2000) De Garay et al. (2016) García (2017) Jonker et al. (2020) López y Juanes (2020) Medina (2008) Morales (2006) Rodríguez (2016) Sena et al. (2019)</p>
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde éste Ministerio, se han definido pautas didácticas o metodológicas específicas para atender las necesidades particulares de los estudiantes? <ul style="list-style-type: none"> • Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio. • Desconocimiento o analfabetismo digital. • Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias. • Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales. • Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Bowl (2003) Hoffnung y Williams (2013) Lee, et al. (2020) Newbold et al. (2010) Nicol y Macfarlane (2007) Padula (1994) Sarath et al. (2017) Šmelová et al. (2016) Tucker y Morris</p>

Generalidades del Proceso de Formación

		<p>estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> Otros. 	<p>(2011) Villalta (2016) Zabalza (2010) Acqua y Commins (2013) Bovil y Woolmer (2018) Harris y Wihak (2018) Stenlund (2010)</p>
	Sistemas y mecanismos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Desde éste Ministerio, se han establecido criterios o lineamientos para los procesos y mecanismos de evaluación estudiantil y docente? 	
Docentes	Nivel de formación y experiencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> ¿Desde éste Ministerio, se han establecido criterios para la selección del personal docente? ¿Cuáles? 	<p>Acosta y Acosta (2016) CNA (2006)</p>
	Calidad del cuerpo docente	<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que los docentes cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? 	<p>Acqua y Commins (2013) Hess (2017) Schiefele y Jacob-Ebbinghaus (2006) Segura y Chávez (2016)</p>
	Interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ¿Se ha permitido a los estudiantes participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma? ¿Considera que las prácticas de enseñanza-aprendizaje han permitido un grado de interacción óptimo entre estudiantes y docentes? ¿Por qué? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Nicol y Macfarlane (2007) Santos del Cerro y Ruiz (2020) Šmelová et al. (2016) Villalta (2016) Zabalza (2010)</p>

Estudiantes	Experiencia académica	<p>Trayectoria académica y artística</p> <p>Motivación por los estudios</p> <p>Dificultades y fortalezas como estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los artistas beneficiarios del programa? • ¿Cuáles son los motivos por los que los artistas acceden a la profesionalización? • ¿Cuáles han sido las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación? 	<p>Baird y Gordon (2009)</p> <p>Collazos (2015)</p> <p>Forbus et al. (2011)</p> <p>González-Moreno (2013)</p> <p>Guzmán-Valenzuela (2017)</p> <p>Muñetón et al. (2013)</p> <p>Rothboeck et al. (2018)</p> <p>Sena et al. (2019)</p>
		Actitudes, aptitudes y competencias del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles han sido las principales competencias que se han fortalecido en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización? 	<p>Baird y Gordon (2009)</p> <p>Green (2005)</p> <p>Hsieh y Usak (2020)</p> <p>Kim y Connelly (2019)</p> <p>Segura y Chávez (2016)</p> <p>Shahsavar y Sudzina (2017)</p> <p>Vázquez et al. (2015)</p>
		Inserción socio-profesional y calidad de vida del artista	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados han mejorado tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido? • ¿Desde este Ministerio, se realiza algún tipo de control o seguimiento de egresados? ¿En qué consiste? 	<p>Collazo (2015)</p> <p>Deaconu et al. (2014)</p> <p>Douglas, McClelland y Davies (2008)</p> <p>Guzmán-Valenzuela (2017)</p> <p>Young y Kim (2010)</p>
Otros recursos			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros cuentan las instituciones académicas para la implementación y buen funcionamiento del PPACC? • ¿Considera que dichos recursos son suficientes? ¿Por qué? 	<p>Alcalá (2009).</p> <p>Aróstegui (2011)</p> <p>Cabanes-Macián, et al. (2016)</p> <p>Cardona (2017)</p> <p>Schiefele y Jacob-Ebbinghaus (2006)</p>

Resultados	Fortalezas y debilidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de dificultades significativas se han presentado dentro del periodo de ejecución del PPACC en música? • ¿De qué forma se han gestionado dichas dificultades? • ¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa previo a su ejecución? ¿Se han cumplido? ¿Por qué? • ¿Cuáles considera han sido las principales fortalezas y debilidades del PPACC? • ¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC ¿Por qué? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Bowl (2003) Forbus et al. (2011) González-Moreno, 2013 Harris y Wihak (2018) Irol (2004) Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 (2009) Shahsavari y Sudzina (2017) Vianden y Yakoboski (2017) Borch et al.(2020) Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Ortelli y Sartorello (2011) Sanhueza (2010) Scharager y Aravena (2010)</p>
	Impacto del programa y los egresados en el contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que han desarrollado los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué? 	
Evaluación y satisfacción general con el programa y los servicios académicos		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han experimentado cambios en la estructura del programa durante su periodo de ejecución? • ¿De dónde o por qué surgen dichas modificaciones? ¿Cómo se han estudiado/implementado? ¿Quién y cómo ha estipulado dichos cambios? • ¿Ha estado usted de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Dębowski et al. (2018) Guzmán-Valenzuela (2017) Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011) Mora (2004) Shahsavari y Sudzina (2017) Cárdenas (2012) Ferguson (2007) González (2010)</p>
Pertinencia del Programa		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros) • ¿Qué utilidad se da a dicha evaluación? • ¿Qué porcentaje de estudiantes finaliza el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál es la tasa de deserción? • ¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué? • ¿Cuál es su percepción frente al PPACC? • ¿Considera que el PPACC aporta a los artistas las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales? ¿Por qué? • ¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué? • ¿Qué aportes considera que otorga al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC? 	<p>Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011) Stensaker (2011) Van-Berkel y Wolfhagen (2002) Yarzabal (2002) Arambewela y Maringe (2012) Ardi et al. (2012) Cabanes-Macián et al. (2017) Chiandotto et al. (2005) Clemes (2008) Duque et al. (2010) Jackson et al. (2011) Jonker et al. (2020) Kigozi (2020) Martin y Pirbhai-Illich (2016) Merino-Soto et al. (2016) Petruzzellis et al. (2006) Shahsavar y Sudzina (2017) Tsai et al. (2016) Vianden y Barlow (2015) Zineldin et al. (2011)</p>
Oportunidades de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerios de educación o Ministerio de cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente? • Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, 	<p>Cárdenas (2012) Collazo (2015) Ferguson (2007) Sezer y Kahraman (2016)</p>

sobre el tema objeto de estudio de la investigación
o acerca del propio PPACC?

Entrevista definitiva

*Responsables o Coordinadores del
PPACC en las Universidades*

Tabla 2*Modelo Entrevista Coordinadores y/o Responsables del PPACC en las Universidades*

Categorías de estudio	Dimensiones de análisis/evaluación	Preguntas	Basado en
Información demográfica del participante		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del/la participante: • Edad y género: • Tiempo y tipo de vinculación en la institución previo a su participación dentro del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC): • Tipo de contratación y tiempo de vinculación dentro del PPACC: • Cargo y funciones dentro del PPACC: • Titulación académica de acceso a su cargo: • ¿Posee formación artística y docente? • Otras titulaciones: 	CHEERS (2000) Forbus et al. (2011) González-Moreno (2013) Guzmán-Valenzuela (2017) Ministerio de Cultura (2016) Muñetón et al. (2013) Newbold et al. (2010) Segura y Chávez (2016). Shahsavari y Sudzina (2017)
Generalidades del programa	Datos generales del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la IES y del programa de estudios: • Fecha de entrada en vigencia del PPACC en música en su institución: • Fecha de la última cohorte del PPACC en música: • Total de estudiantes matriculados en el PPACC en música en su institución: • Número de egresados del PPACC en música en su institución: • Regiones de cobertura del programa por cohorte en su institución: • Porcentaje aproximado de la población atendida según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población (afrodescendientes, indígenas, desplazados). • Porcentaje aproximado de la población de 	

Origen y antecedentes del programa	<p>estudiantes atendidos según género (Hombres % Mujeres %):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)? • ¿Cuáles son los acuerdos o convenios bajo los cuales se constituye el PPACC? • ¿Bajo qué marco normativo surge el programa? • ¿A qué demandas responde el PPACC? • ¿Existía algún marco de referencia o experiencia previa de profesionalización bajo la cual se haya orientado el PPACC? 	<p>Aróstegui y Wolfgang (2016) Bovil y Woolmer (2018) CHEERS (2000) Dębowski (2018) Dębowski et al. (2018) Green (2006) Medina (2008) Ministerio de Cultura (2016) Mora (2004) Sena, et al. (2019) Teichler (2003)</p>
Justificación, misión, visión y objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las razones que motivaron a su institución para implementar el PPACC? • ¿Cuáles son los objetivos del programa? • ¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos en su institución dentro del programa de música? 	<p>Guzmán-Valenzuela (2017). Mora (2004) Dębowski (2018)</p>
Organización, administración y gestión del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cargos administrativos se dispusieron en su universidad para el desarrollo e implementación del PPACC? • ¿Estos existían previamente dentro de la institución o fueron creados exclusivamente para dicho programa? • ¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes para el desarrollo del mismo? ¿Por qué? • ¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás lineamientos concernientes al PPACC, su institución realizó algún proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos y académicos encargados del proceso? ¿Cómo lo 	<p>Acosta y Acosta (2016) Brossard y Harnes (2020) Cardona (2017) CNA (2006) Saleem (2017) Tsai, Muskat y Zehrer (2016)</p>

		<p>hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa (estudiantes no tradicionales). ¿Existió un proceso de preparación del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en su institución? ¿Cómo se desarrolló? • ¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC? • ¿considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible? <ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones. • Calendarios académicos. • Planes de estudio y actividades formativas. • Organización docente. • Matriculación. • ¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES fue útil y accesible? 	UCUA (2007)
Flexibilidad del currículo	Sistemas y mecanismos de homologación de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de planeación e implementación del PPACC en su institución? • ¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC? • ¿Qué modificaciones fueron incorporadas al currículo del programa regular para dar origen al PPACC? <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de selección y admisión de aspirantes • Tiempos de estudio • Tipos y frecuencia de los encuentros • Contenidos académicos • Áreas de estudio • Actividades académicas 	Bovil y Woolmer (2018) Casals y Carrillo (2015) De Lima Ramos y De Cassia (2018) Fernie, Pilcher y Smith (2013) Harris y Wihak (2018) Jonker et al. (2020). Medina (2008)

	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de investigación y grado • Otros 	
Perfil de ingreso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Esta flexibilización implicó modificaciones en las prácticas docentes? ¿De qué tipo? • ¿Se capacitó al personal docente para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos? • ¿Qué requisitos de acceso y perfil de ingreso se estipuló en su institución para los participantes? • ¿Cuál era el perfil de egreso? • ¿Cómo fue el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes? 	<p>CHEERS (2000) De Garay et al. (2016) García (2017) Jonker et al. (2020) López y Juanes (2020) Medina (2008) Morales (2006) Rodríguez (2016) Sena et al. (2019) Bovil y Woolmer (2018)</p>
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias didácticas se establecieron en su institución para atender las necesidades particulares de los estudiantes? <ul style="list-style-type: none"> • Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio. • Desconocimiento o analfabetismo digital. • Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias. • Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales. • Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante. • Otros. • ¿Qué metodologías se establecieron para el desarrollo de los procesos de formación? <ul style="list-style-type: none"> • Presencialidad concertada • Educación virtual • ¿Cómo se organizó el cronograma y plan de 	<p>Fernie, Pilcher y Smith (2013) Hoffnung y Williams (2013) Kim y Connelly (2019) Lee, et al. (2020) Newbold et al. (2010) Nicol y Macfarlane (2007) Padula (1994) Sarath et al. (2017) Šmelová et al. (2016) Tucker y Morris (2011) Villalta (2016) Zabalza (2010)</p>

Generalidades del Proceso de Formación	Docentes		estudios?	
			<ul style="list-style-type: none"> • Fechas • Horarios • Aulas • Planta docente • Asignaturas y contenidos • Procesos y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. • Recursos didácticos 	
		Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de procesos y mecanismos de evaluación estudiantil y docente se establecieron en su institución para constatar el rendimiento y nivel de alcance de los objetivos del plan de estudios? 	Acqua y Commins (2013) Bovil y Woolmer (2018) Harris y Wihak (2018) Stenlund (2010)
		Nivel de formación y experiencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los criterios de selección del personal docente establecidos en su institución? ¿Qué perfil y requisitos debían cumplir? • ¿Quién establecía dichas directrices? 	Acosta y Acosta (2016) Cardona (2017) CNA (2006)
		Reclutamiento, selección, vinculación y promoción de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de selección y contratación del personal docente? ¿Se dispuso de nuevos contratos para el personal a cargo de estos programas o por el contrario se agregaron cláusulas suplementarias a contratos preexistentes? 	Cardona (2017) CNA (2006; 2013) Días (2007; 2007b; 2008) Romero et al. (2015)
		Estímulos a la docencia y remuneración económica	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinión le merecen la remuneración económica (propia y del equipo académico/administrativo) y los procesos y tiempos de pago dentro del PPACC? ¿Por qué? 	Cardona (2017) Romero et al. (2015) Riad y Zhanna (2019)
		Actitudes, aptitudes y competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue el grado de aceptación de los docentes respecto al PPACC? ¿A qué se debía dicha postura? • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y cuáles las debilidades del equipo docente del PPACC en música de su institución? 	Acosta y Acosta (2016) Acqua y Commins (2013) CNA (2006) Hess (2017) Huxham et al. (2015)
Calidad del cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que los docentes tenían amplio 	Kim y Connelly (2019)		

Estudiantes	Estudiantes	docente	<p>dominio de su saber disciplinar? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que los docentes contaban con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? • ¿Considera que los docentes conocían y comprendían las particularidades y escenario propio del PPACC así como el de los artistas participantes? ¿Por qué? • ¿Considera que la labor del profesorado fue satisfactoria? ¿Por qué? 	<p>Lee (2020) Petruzzellis et al. (2006). Schiefele y Jacob-Ebbinghaus (2006) Segura y Chávez (2016) Šmelová et al. (2016) Torres (2008)</p>
		Interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se permitió a los estudiantes participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma? • ¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje permitieron un grado de interacción óptimo entre estudiantes y docentes? ¿Por qué? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Nicol y Macfarlane (2007) Santos del Cerro y Ruiz (2020) Šmelová et al. (2016) Villalta (2016) Zabalza (2010)</p>
		Experiencia académica	<p>Trayectoria académica y artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes eran estos artistas beneficiarios del programa? <p>Motivación por los estudios</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera fueron los motivos por los que los artistas accedieron a la profesionalización? <p>Dificultades y fortalezas como estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación? 	<p>Baird y Gordon (2009) Collazos (2015) Forbus et al. (2011) González-Moreno (2013) Guzmán-Valenzuela (2017) Muñetón et al. (2013) Rothboeck et al. (2018) Sena et al. (2019)</p>
		Rendimiento estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de desarrollo adquirieron los estudiantes en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta. <ul style="list-style-type: none"> • Formación musical: • Interpretación vocal/instrumental. • Dirección vocal o de conjuntos. 	<p>Aróstegui (2004) Aróstegui y Cisneros (2010) Aróstegui y Wolfgang (2016) Cárdenas (2012)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Composición. • Lenguaje musical. <ul style="list-style-type: none"> - Formación pedagógica musical (si hubo). - Formación pedagógica general (si hubo). - Formación instrumental. - Formación humanística y social. - Formación investigativa. - Otras áreas. 	Cárdenas et al. (2014) Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Cisneros-Cohernour y Canto (2010) Green (2006) Irol (2004) Ortelli y Sartorello (2011)
Actitudes, aptitudes y competencias del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales competencias que se fortalecieron en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización? 	Baird y Gordon (2009) Green (2005) Hsieh y Usak (2020) Kim y Connelly (2019) Segura y Chávez (2016) Shahsavari y Sudzina (2017) Vázquez et al. (2015)
Inserción socio-profesional y calidad de vida del artista	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados mejoraron tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido? • ¿Sabe si desde su institución se realiza algún tipo de control o seguimiento a los egresados del PPACC? ¿En qué consiste? 	Collazo (2015) Deaconu et al. (2014) Douglas, McClelland y Davies (2008) Guzmán-Valenzuela (2017) Young y Kim (2010)
Otros recursos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros se contó para la implementación y buen funcionamiento del PPACC en su institución? • ¿Considera que dichos recursos fueron suficientes? ¿Por qué? 	Alcalá (2009). Aróstegui (2011) Cabanés-Macián, et al. (2016) Cardona (2017) Schiefele y Jacob- Ebbinghaus (2006)

Resultados	Fortalezas y debilidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de dificultades significativas se presentaron dentro del periodo de ejecución del PPACC en música en su institución? • ¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades? • ¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué? • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del Programa de Profesionalización en música que se implementó en su institución? • ¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Bowl (2003) Forbus et al. (2011) González-Moreno, 2013 Harris y Wihak (2018) Irol (2004) Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 (2009) Shahsavar y Sudzina (2017) Vianden y Yakaboski (2017)</p>
	Impacto del programa y los egresados en el contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que desarrollaron los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué? • ¿La puesta en marcha del PPACC trajo beneficios a su institución? ¿En qué sentido? 	<p>Borch et al.(2020) Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Ortelli y Sartorello (2011) Sanhueza (2010) Scharager y Aravena (2010)</p>
Evaluación y satisfacción general con el programa y los servicios académicos	Pertinencia del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La estructura del programa experimentó algún cambio durante su periodo de ejecución? • ¿De dónde o por qué surgieron dichas modificaciones? ¿Quién las determinó? ¿Cómo fueron implementadas? • ¿Estuvo de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto? • ¿Tiene conocimiento si desde los Ministerios de Educación o Cultura se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros) • ¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Dębowski et al. (2018) Guzmán-Valenzuela (2017) Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011) Mora (2004) Shahsavar y Sudzina (2017) Cárdenas (2012) Ferguson (2007) González (2010) Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011)</p>

<p>cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)</p>	<p>Stensaker (2011) Van-Berkel y Wolfhagen (2002)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde su universidad, se evaluó el programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros) 	<p>Yarzabal (2002)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué metodología se empleó? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros) 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes participaron de dicho(s) proceso(s) de evaluación? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utilidad dio su institución a dicha(s) evaluación(es)? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué porcentaje de estudiantes finalizó el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál fue la tasa de deserción? 	<p>Arambewela y Maringe (2012) Ardi et al. (2012)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué? 	<p>Cabanes-Macián et al. (2017)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su percepción frente al PPACC? 	<p>Chiandotto et al. (2005)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué? 	<p>Clemes (2008) Duque et al. (2010)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC? 	<p>Jackson et al. (2011) Jonker et al. (2020) Kigozi (2020)</p>
	<p>Martin y Pirbhai-Illich (2016)</p>
	<p>Merino-Soto et al. (2016)</p>
	<p>Petruzzellis et al. (2006)</p>
	<p>Shahsavari y Sudzina (2017)</p>
	<p>Tsai et al. (2016)</p>
	<p>Vianden y Barlow (2015)</p>
	<p>Zineldin et al. (2011)</p>

Oportunidades de mejora	<ul style="list-style-type: none">• En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerio de Educación o Ministerio de Cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente?• Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC?	Cárdenas (2012) Collazo (2015) Ferguson (2007) Sezer y Kahraman (2016)
-------------------------	--	---

Entrevista definitiva

*Docentes del PPACC en el área de
música*

Tabla 3*Modelo Entrevista Docentes del PPACC en el Área de Música*

Categorías de estudio	Dimensiones de análisis/evaluación	Preguntas	Basado en
Información demográfica del participante		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del/la participante: • Nombre de la IES y del programa de estudios: • Edad y género: • Tiempo y tipo de vinculación en la institución previo a su participación dentro del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC): • Tipo de contratación y tiempo de vinculación dentro del PPACC • Cargo y funciones dentro del PPACC: • Titulación académica de acceso a su cargo: • ¿Posee formación artística y docente?: • Otras titulaciones: 	<p>CHEERS (2000) CHEERS (2000) Forbus et al. (2011) González-Moreno (2013) Guzmán-Valenzuela (2017) Ministerio de Cultura (2016) Muñetón et al. (2013) Newbold et al. (2010) Segura y Chávez (2016). Shabsavar y Sudzina (2017)</p>
Generalidades del programa	Justificación, misión, visión y objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la IES y Facultad donde se impartió el PPACC? • Denominación del programa curricular • Fecha de entrada en vigencia del PPACC en música en su institución • Fecha de la última cohorte del PPACC en música en su institución • Total de estudiantes matriculados en el PPACC en música en su institución • Número de egresados del PPACC en música en su institución • Regiones de cobertura del programa por cohorte en su institución • Porcentaje aproximado de la población 	

Organización, administración y gestión del programa	<p>atendida según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población (afrodescendientes, indígenas, desplazados)</p>	Aróstegui y Wolfgang (2016)
	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje aproximado de la población de estudiantes atendidos según género (Hombres % Mujeres %) • ¿Qué es el PPACC? • ¿Cuáles son los objetivos de esta política pública? • ¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos en su institución? • ¿Cómo conoció el PPACC? • ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a usted a hacer parte del PPACC? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) CHEERS (2000) Dębowski et al. (2018) Green (2006) Guzmán-Valenzuela (2017). Medina (2008) Ministerio de Cultura (2016) Mora (2004) Sena, et al. (2019) Teichler (2003)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cargos administrativos se dispusieron en su universidad para el desarrollo e implementación del PPACC? • ¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes para el desarrollo del mismo? ¿Por qué? • ¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás lineamientos concernientes al PPACC, su institución realizó un proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos y académicos encargados del proceso? ¿Cómo lo hizo? 	<p>Acosta y Acosta (2016) Brossard y Harnes (2020) Cardona (2017) CNA (2006) Saleem (2017) Tsai, Muskat y Zehrer (2016)</p>	

	<p>Mecanismos para la difusión y oferta del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa (estudiantes no tradicionales) ¿Existió un proceso de preparación del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en su institución? ¿Cómo se desarrolló? • ¿Considera que el sistema de asignación de horarios y recursos físicos fue adecuado? • ¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC? • ¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible? <ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones. • Calendarios académicos • Planes de estudio y actividades formativas • Organización docente • Matriculación. • ¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES fue útil y accesible? 	<p>UCUA (2007)</p>
<p>Flexibilidad del currículo</p>	<p>Sistemas y mecanismos de homologación de saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC? • ¿Qué modificaciones fueron incorporadas al currículo del programa regular para dar origen al PPACC? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Casals y Carrillo (2015) De Lima Ramos y De Cassia (2018) Fernie, Pilcher y Smith (2013) Harris y Wihak (2018) Jonker et al. (2020).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de selección y admisión de aspirantes • Tiempos de estudio • Tipos y frecuencia de los encuentros • Contenidos académicos • Áreas de estudio • Actividades académicas • Proyectos de investigación y grado • Otros 	Medina (2008)
Perfil de ingreso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Esta flexibilización implicó modificaciones en su práctica docente? ¿De qué tipo? • ¿Recibió algún tipo de capacitación para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos? • ¿Qué requisitos de acceso y perfil de ingreso se estipuló en su institución para los participantes? • ¿Cómo fue el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes en su institución? 	CHEERS (2000) De Garay et al. (2016) García (2017) Jonker et al. (2020) López y Juanes (2020) Medina (2008) Morales (2006) Rodríguez (2016) Sena et al. (2019)
Metodologías de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias didácticas se establecieron en su institución para atender las necesidades particulares de los estudiantes? <ul style="list-style-type: none"> • Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio. • Desconocimiento o analfabetismo digital. • Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias. • Cruces de horarios entre actividades 	Bowl (2003) Cardona (2017) Collazo (2015) Fernie, Pilcher y Smith (2013) García-Blanco et al. (2016) Hoffnung y Williams (2013) Kim y Connelly (2019) Lee, et al. (2020) Medina (2008)

		<ul style="list-style-type: none"> académicas y laborales. Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante. Otros. 	<p>Morales y Leguizamón (2018) Newbold et al. (2010) Padula (1994) Sarath et al. (2017) Tucker y Morris (2011)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué metodologías se establecieron para el desarrollo de los procesos de formación? <ul style="list-style-type: none"> Presencialidad concertada Educación virtual ¿Cómo se organizó el cronograma y plan de estudio? <ul style="list-style-type: none"> Fechas Horarios Aulas Planta docente Asignaturas y contenidos Procesos y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Recursos didácticos ¿Cómo adaptó los contenidos o unidades temáticas/didácticas a las necesidades e intereses de este colectivo de artistas? 	
		<p>Sistemas y mecanismos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de procesos y mecanismos de evaluación identificó e implementó en su práctica docente para constatar el rendimiento de los alumnos y el nivel de alcance y desarrollo de los objetivos del plan de estudios? 	<p>Acqua y Commins (2013) Bovil y Woolmer (2018) Harris y Wihak (2018) Stenlund (2010)</p>
Generalidades del Proceso de	Docentes	<p>Nivel de formación y experiencia profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles fueron los criterios de selección del personal docente? ¿Qué perfil y requisitos debían cumplir? 	<p>Acosta y Acosta (2016) Cardona (2017) CNA (2006)</p>
		<p>Reclutamiento, selección, vinculación y promoción de docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo fue el proceso de selección y contratación docente? ¿Se le asignó un contrato nuevo o por el contrario se 	<p>Cardona (2017) CNA (2006; 2013) Días (2007; 2007b; 2008)</p>

Estímulos a la docencia y remuneración económica	<ul style="list-style-type: none"> • agregaron cláusulas suplementarias a su contrato preexistente? • ¿Qué opinión le merecen su remuneración económica percibida por sus servicios dentro de la implementación del PPACC y los procesos y tiempos de pago? ¿Por qué? 	<p>Romero et al. (2015)</p> <p>Cardona (2017)</p> <p>Romero et al. (2015)</p> <p>Riad y Zhanna (2019)</p>
Actitudes, aptitudes y competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales dificultades que usted experimentó como docente del PPACC? • ¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades? • ¿Cuáles considera fueron sus principales fortalezas como docente del PPACC? 	<p>Acqua y Commins (2013)</p> <p>Huxham et al. (2015)</p> <p>Kim y Connelly (2019)</p> <p>Lee (2020)</p>
Calidad del cuerpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que usted y sus compañeros docentes contaban con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? • ¿Qué opina de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado dentro del programa de profesionalización en su institución? 	<p>Acosta y Acosta (2016)</p> <p>Acqua y Commins (2013)</p> <p>CNA (2006)</p> <p>Huxham et al. (2015)</p> <p>Kim y Connelly (2019)</p> <p>Lee (2020)</p> <p>Petruzzellis et al. (2006).</p> <p>Segura y Chávez (2016)</p> <p>Šmelová et al. (2016)</p> <p>Torres (2008)</p>
Interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Permitió a los estudiantes participar de la estructuración de las unidades didácticas o contenidos de sus programas formativos? ¿De qué forma? • ¿Considera que su práctica docente permitió una interacción óptima entre sus estudiantes y usted? ¿Por qué? 	<p>Bovil y Woolmer (2018)</p> <p>Nicol y Macfarlane (2007)</p> <p>Santos del Cerro y Ruiz (2020)</p> <p>Šmelová et al. (2016)</p> <p>Villalta (2016)</p> <p>Zabalza (2010)</p>

Experiencia académica de los estudiantes	Trayectoria académica y artística	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes eran estos artistas beneficiarios del programa? 	<p>Baird y Gordon (2009) Collazos (2015) Forbus et al. (2011) González-Moreno (2013) Guzmán-Valenzuela (2017)</p>
	Motivación por los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera fueron los motivos por los que los artistas accedieron a la profesionalización? 	<p>Muñetón et al. (2013) Rothboeck et al. (2018) Sena et al. (2019)</p>
	Dificultades y fortalezas como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación? 	
Rendimiento estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de desarrollo adquirieron los estudiantes en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta. - Formación musical: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación vocal/instrumental. - Dirección vocal o de conjuntos. - Composición. - Lenguaje musical. - Formación pedagógica musical (si hubo). - Formación pedagógica general (si hubo). - Formación instrumental. - Formación humanística y social. - Formación investigativa. - Otras áreas. 	<p>Aróstegui (2004) Aróstegui y Cisneros (2010) Aróstegui y Wolfgang (2016) Cárdenas (2012) Cárdenas et al. (2014) Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Cisneros-Cohernour y Canto (2010) Green (2006) Irol (2004) Orтели y Sartorello (2011)</p>	
Actitudes, aptitudes y competencias del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales competencias que se fortalecieron en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización? 	<p>Acquah y Commins (2013) Baird y Gordon (2009) De Garay y Sánchez (2011) De Garay (2003) Green (2005)</p>	

	Inserción socio-profesional y calidad de vida del artista	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados mejoraron tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido? • ¿Sabe si desde su institución se realiza algún tipo de control o seguimiento a los egresados del PPACC? ¿En qué consiste? 	<p>Hsieh y Usak (2020) Kim y Connelly (2019) Salazar y Mazuera (2010) Segura y Chávez (2016) Shahsavari y Sudzina (2017) Vázquez et al. (2015) Collazo (2015) Deaconu et al. (2014) Douglas, McClelland y Davies (2008) Guzmán-Valenzuela (2017) Young y Kim (2010)</p>
	Otros recursos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros se contó para la implementación y buen funcionamiento del programa de profesionalización en su institución? • ¿Considera que dichos recursos fueron suficientes? ¿Por qué? 	<p>Alcalá (2009). Cabanes-Macián, et al. (2016). Cardona (2017)</p>
Resultados	Fortalezas y debilidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de dificultades significativas se presentaron dentro del periodo de ejecución del programa de profesionalización en música en su institución? • ¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades? • ¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué? • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del programa de profesionalización en música que se implementó en su institución? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Bowl (2003) Forbus et al. (2011) González-Moreno, 2013 Harris y Wihak (2018) Irol (2004) Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 (2009) Shahsavari y Sudzina (2017)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? 	
Impacto del programa y los egresados en el contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que desarrollaron los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué? • ¿La puesta en marcha del PPACC trajo beneficios a su institución? ¿En qué sentido? 	<p>Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Ortelli y Sartorello (2011) Scharager y Aravena (2010)</p>
Evaluación y satisfacción general con el programa y los servicios académicos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La estructura del programa experimentó algún cambio durante su periodo de ejecución? 	<p>Bovil y Woolmer (2018) Dębowski et al. (2018) Guzmán-Valenzuela (2017)</p>
Pertinencia del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De dónde o por qué surgieron dichas modificaciones? ¿Quién las determinó? ¿Cómo fueron implementadas? • ¿Estuvo de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto? • ¿Tiene conocimiento si desde los Ministerios de Educación o Cultura se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros) • ¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros) • ¿Desde su universidad, se evaluó el programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros) • ¿Qué metodología se empleó? 	<p>Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011) Mora (2004) Shahsavari y Sudzina (2017) Cárdenas (2012) Ferguson (2007) González (2010) Ministerio de Cultura y ACOFARTES (2011) Stensaker (2011) Van-Berkel y Wolfhagen (2002) Yarzabal (2002)</p>

	<p>(entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes participaron de dicho(s) proceso(s) de evaluación? • ¿Qué utilidad se da a dicha evaluación? • ¿Qué porcentaje de estudiantes finalizó el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál fue la tasa de deserción? • ¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué? • ¿Cuál es su percepción frente al PPACC? • ¿Considera que el PPACC aportó a los artistas las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales? ¿Por qué? • ¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué? • ¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC? 	<p>Arambewela y Maringe (2012) Ardi et al. (2012) Cabanes-Macián et al. (2017) Chiandotto et al. (2005) Clemes (2008) Duque et al. (2010) Jackson et al. (2011) Jonker et al. (2020) Kigozi (2020) Martin y Pirbhai-Illich (2016) Merino-Soto et al. (2016) Petruzzellis et al. (2006) Shahsavari y Sudzina (2017) Tsai et al. (2016) Vianden y Barlow (2015) Zineldin et al. (2011)</p>
<p>Oportunidades de mejora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerio de Educación o Ministerio de Cultura, las Instituciones Educativas o el cuerpo docente? • Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC? 	<p>Cárdenas (2012) Collazo (2015) Ferguson (2007) Sezer y Kahraman (2016)</p>

Entrevista definitiva

Egresados del PPACC área de música

Tabla 4*Modelo Entrevista a Egresados del PPACC en el Área de Música*

Categorías de estudio	Dimensiones de análisis/evaluación	Preguntas	Basado en
Información demográfica del participante		<ul style="list-style-type: none"> • Edad: • Género: Hombre ___ Mujer ___ Otro ___ • Nivel de formación y títulos que posee: • Años de experiencia artística: • Años de experiencia docente: • Cuando se presentó al Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa ¿tenía trabajo como músico-docente? • Lugar y cargo de trabajo previo a su participación en el PPACC: • Tipo de contrato previo a su participación en el PPACC: • Lugar y cargo actual de trabajo: • Tipo de contrato actual y funciones: • Edad con la que comenzó el Programa de Profesionalización: • Año de ingreso y culminación del Programa de Profesionalización: • Universidad dónde realizó su Programa de Profesionalización: • Título obtenido: • Tema de investigación o trabajo final de grado: • Estado civil: Soltero/a ___ Unión libre o unión de hecho ___ Casado/a ___ Separado/a ___ Divorciado/a ___ Viudo/a ___ • Tiene hijos: Sí ___ No ___ ¿Cuántos? 	<p>CHEERS (2000) Forbus et al. (2011) González-Moreno (2013) Guzmán-Valenzuela (2017) Muñetón et al. (2013) Newbold et al. (2010) Segura y Chávez (2016). Shahsavari y Sudzina (2017)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Estrato socio económico 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ • Lugar de residencia: • (previo y posterior al Programa de Profesionalización) 	
Origen y generalidades del programa	Motivación por los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo conoció el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)? • ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a usted a hacer parte del PPACC? 	Collazo (2015) Dębowski et al. (2018) Rothboeck et al. (2018) Sena et al. (2019) Shahsavari y Sudzina (2017)
	Justificación, misión, visión y objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el PPACC? • ¿Conoce cuáles eran los objetivos del programa? ¿podría señalarme algunos? • ¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos en su institución y proceso de formación? 	Aróstegui y Wolfgang (2016) CHEERS (2000) Green (2006) Teichler (2003)
	Organización, administración y gestión del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cargos administrativos se dispusieron en la universidad donde cursó sus estudios para la implementación del PPACC? • ¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes? ¿Por qué? 	Brossard y Harnes (2020) Cardona (2017) CNA (2006) Saleem (2017) Tsai, Muskat y Zehrer (2016)
	Mecanismos para la difusión y oferta del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC? • ¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible? <ul style="list-style-type: none"> • Inscripciones. • Calendarios académicos • Planes de estudio y actividades formativas • Organización docente 	UCUA (2007)

		<ul style="list-style-type: none"> • Matriculación. • ¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES fue útil y accesible? 	
Flexibilidad del currículo	Sistemas y mecanismos de homologación de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de sus saberes? 	Bovil y Woolmer (2018) De Lima Ramos y De Cassia (2018) CHEERS (2000)
	Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los requisitos de acceso de la institución donde realizó sus estudios? ¿Cuál era el perfil de ingreso para dicho programa? • ¿Conocía el perfil de egreso del PPACC? ¿Cuál era? • ¿Cómo fue su proceso de convocatoria, selección y admisión al programa de estudios? 	De Garay et al. (2016) García (2017) Jonker et al. (2020) López y Juanes (2020) Medina (2008) Morales (2006) Rodríguez (2016) Sena et al. (2019)
	Metodologías de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que sus necesidades particulares en tanto estudiante no tradicional fueron tenidas en cuenta dentro del programa académico? 	Bowl (2003) Cardona (2017) Collazo (2015)
	Recursos y estrategias psicopedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio. • Desconocimiento o analfabetismo digital. • Inaccessibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias. • Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales. • Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso. • Otros. 	Fernie, Pilcher y Smith (2013) García-Blanco et al. (2016) Hoffnung y Williams (2013) Kim y Connelly (2019) Morales y Leguizamón (2018)
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fueron atendidas dichas necesidades? • ¿Qué metodologías se establecieron para el 	Newbold et al. (2010) Padula (1994)

		desarrollo de los procesos de formación?	Sánchez (2015) Sarath et al. (2017)	
		<ul style="list-style-type: none"> • Presencialidad concertada • Educación virtual 		
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué frecuencia se realizaban los encuentros presenciales en la universidad donde realizó su proceso de profesionalización y qué intensidad horaria tenían? • Cuénteme acerca de estos ¿cómo se desarrollaban, cuántos profesores participaban, cuántos estudiantes, qué tipo de actividades se implementaban? 		
Generalidades del Proceso de Formación	Docentes	Actitudes, aptitudes y competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los docentes eran claros en sus explicaciones? • ¿Los docentes hacían uso de métodos y estrategias didácticas variadas con el fin de facilitar la apropiación y comprensión de los aprendizajes por parte de los estudiantes? • ¿Las actividades propuestas por los docentes facilitaban la participación de los estudiantes y la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante? • ¿Los docentes se mostraban dispuestos a resolver las inquietudes de los estudiantes dentro y fuera de clases? • ¿Era posible recibir asesoría y acompañamiento de los docentes fuera de los horarios regulares de clase? • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y cuáles las debilidades del equipo docente del programa de profesionalización que usted cursó? 	Álvarez, Chaparro y Fernie et al. (2013) Jonker et al. (2020) Lee, et al. (2020) Perales (2006) Reyes (2014) Torres (2008) Tucker y Morris (2011)
		Evaluación hacia el docente	Planificación de la docencia y cumplimiento del plan docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Al inicio del periodo académico, los docentes informaban acerca de los objetivos, contenidos, metodologías de estudio, procesos de evaluación y actividades a desarrollar en sus correspondientes asignaturas? • ¿En qué medida los docentes se ajustaban a

	<ul style="list-style-type: none"> dicha planificación durante el periodo académico? (2015) ¿En qué medida los aprendizajes previos y el bagaje cultural del colectivo de artistas beneficiarios del PPACC fue tenido en cuenta por los docentes en las diferentes asignaturas? De lima Ramos y De Cassia (2018) Como estudiante ¿se le permitió participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma? Dębowski et al. (2018) 	<ul style="list-style-type: none"> Green (2006) Reyes (2014) Samwel (2019)
Ambiente de clase y relación docente-alumno	<ul style="list-style-type: none"> ¿Los docentes eran respetuosos en el trato con los estudiantes? ¿Considera que las prácticas docentes de las diferentes asignaturas permitieron una relación e interacción óptima entre estudiantes y profesores? ¿Por qué? ¿Considera que las metodologías y didácticas empleadas por los docentes facilitaban y motivaban la participación de los estudiantes? ¿por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> Bovil y Woolmer (2018) Nicol y Macfarlane (2007) Santos del Cerro y Ruiz (2020) Šmelová et al. (2016) Villalta (2016) Zabalza (2010)
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Los métodos y mecanismos de evaluación utilizados por los docentes se correspondían con lo dispuesto por la comisión académica de su universidad y programa de estudios? ¿Éstos le parecieron adecuados y suficientes? ¿tiene algún comentario al respecto? 	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación y ACOFARTES (2010)
Calidad del cuerpo docente	<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que los docentes tenían amplio dominio de su saber disciplinar? ¿Por qué? ¿Considera que los docentes contaban con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué? ¿Considera que los docentes conocían y comprendían las particularidades y escenario propio del PPACC así como el de los artistas participantes? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> Acosta y Acosta (2016) Acqua y Commins (2013) CNA (2006) Huxham et al. (2015) Kim y Connelly (2019) Lee (2020) Petruzzellis et al.

Estudiantes	Experiencia académica de los estudiantes		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera la labor del profesorado es satisfactoria? ¿Por qué? 	que ¿Por	(2006). Segura y Chávez (2016) Šmelová et al. (2016) Torres (2008)
		Dificultades y fortalezas como estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales dificultades que usted experimentó durante su proceso de formación? • Lectura de documentos académicos. • Manejo de tecnologías de la información. • Poca disponibilidad de tiempo para trabajo académico. • Cruce de horarios y otros compromisos. • Transporte a encuentros. • Alimentación y hospedaje. • Obtención de recursos económicos. • Obtención de permisos laborales. • Tareas y compromisos familiares. 		Bovil y Woolmer (2018) Collazo (2015) Forbus et al. (2011) Giancola, Grawitch, y Borchert (2009) Kearns y Gardiner (2007) Newbold, Mehta y Forbus (2010)
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades? • ¿Cuáles considera fueron sus principales fortalezas durante el proceso de formación? 		
		Satisfacción con los estudios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significado tuvo en su dimensión personal, en su contexto familiar y en su comunidad su paso por el PPACC? 		Arambewela y Maringe (2012) Bowl (2003) Collazo (2015) Jiménez y Márquez (2014) Lundenberg (2003) Sunthonkanokpong y Murphy (2019) Young y Kim (2010)

Apropiación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que su práctica artística y/o docente se favoreció y fortaleció significativamente con los contenidos aprendidos en el PPACC? Justifique su respuesta 	<p>Baird y Gordon (2009) Casals y Carrillo (2015) Kearns y Gardiner (2007) Young y Kim (2010)</p>
Rendimiento estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de desarrollo adquirió en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta. <ul style="list-style-type: none"> - Formación musical: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación vocal/instrumental. - Dirección vocal o de conjuntos. - Composición. - Lenguaje musical. - Formación pedagógica musical. - Formación pedagógica general. - Formación instrumental. - Formación humanística y social. - Formación investigativa. - Otras áreas. 	<p>Aróstegui (2004) Aróstegui y Wolfgang (2016) Cárdenas (2012) Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) Cisneros-Cohernour y Canto (2010) Green (2006) Irol (2004) Ortelli y Sartorello (2011)</p>
Actitudes, aptitudes y competencias del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales competencias que usted desarrollo a partir de su experiencia dentro del PPACC? 	<p>Acquah y Commins (2013) Baird y Gordon (2009) De Garay (2003) De Garay y Sánchez (2011) Green (2005) Hsieh y Usak (2020) Kim y Connelly (2019) Salazar y Mazuera (2010) Segura y Chávez (2016) Shahsavari y Sudzina</p>

<p>Inserción socio-profesional y calidad de vida del artista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situación laboral actual • Nombre de la entidad donde trabaja • Cargo(s) que desempeña • Tipo de vinculación (contrato a término fijo, contrato a término indefinido, contrato de aprendizaje, contrato de obra, contrato de prestación de servicios, trabajador independiente) • Número de horas laborales por semana • ¿Sus condiciones laborales y/o de contratación mejoraron tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido? • ¿Su remuneración económica mejoró tras la obtención de su título profesional? • ¿Está satisfecho con su trabajo y remuneración económica actual? • ¿Ha realizado o realiza actualmente algún estudio de pos grado? ¿Cuál? • ¿Está interesado en formarse a nivel post gradual? ¿Por qué? 	<p>(2017) Vázquez et al. (2015) Álvarez et al. (2014) Badillo (2009) CHEERS (2000) Collazo (2015) Deaconu et al. (2014) Douglas, McClelland y Davies (2008) Guzmán-Valenzuela (2017) Ministerio de Cultura (2008) Muñetón et al. (2013) Salazar y Mazuera (2010) Segura y Chávez (2016) Teichler (2003) Teichler (2003) Young y Kim (2010)</p>
<p>Otros recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros contó la institución en la que cursó sus estudios para la implementación y buen funcionamiento del PPACC? • ¿Considera que dichos recursos fueron suficientes? ¿Por qué? • ¿Qué tipo de recursos didácticos utilizaban los docentes? <ul style="list-style-type: none"> • Guías. • Textos. • Módulos impresos o en versión electrónica. • Tutorías (telefónicas, virtuales). • Radio-conferencias. 	<p>Alcalá (2009). Cabanes-Macián, et al. (2016). Cardona (2017)</p>

- Teleconferencias.
- Otros

Resultados	Fortalezas y debilidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué? • ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del programa de profesionalización que cursó? 	Bowl (2003) Forbus et al. (2011) González-Moreno, 2013 Irol (2004) Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 (2009) Shahsavar y Sudzina (2017)
	Impacto del programa y los egresados en el contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que el PPACC le aportó las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales? ¿Por qué? 	Baranova, Morrison y Mutton (2011) Ortelli y Sartorello (2011)
Evaluación y satisfacción general con el programa y los servicios académicos		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Durante su periodo de formación el programa experimentó algún tipo de modificación? 	Dębowski et al. (2018)
Pertinencia del programa		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estuvo usted de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto? • ¿Durante o después de su paso por el PPACC participó en algún proceso de evaluación del programa que estuviese organizado por parte del Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura o su propia institución educativa?? 	Guzmán-Valenzuela (2017) Mora (2004) Shahsavar y Sudzina (2017)

-
- ¿Considera que el cuerpo administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?
 - ¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué?
 - ¿Cuál es su percepción frente al PPACC?
 - ¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué?
 - ¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC?
 - ¿Recomendaría el programa a otra persona?
- Arambewela y Maringe (2012)
 Ardi et al. (2012)
 Cabanes-Macián et al. (2017)
 Chiandotto et al. (2005)
 Cledes (2008)
 Duque et al. (2010)
 Jackson et al. (2011)
 Jonker et al. (2020)
 Kigozi (2020)
 Martin y Pirbhai-Illich (2016)
 Merino-Soto et al. (2016)
 Petruzzellis et al. (2006)
 Shahsavar y Sudzina (2017)
 Tsai et al. (2016)
 Vianden y Barlow (2015)
 Zineldin et al. (2011)
- | | | |
|-------------------------|--|---|
| Oportunidades de mejora | <ul style="list-style-type: none"> • En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerio de Educación o Ministerio de Cultura, las Instituciones Educativas o el cuerpo docente? • Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC? | Cárdenas (2012)
Collazo (2015)
Ferguson (2007)
Sezer y Kahraman (2016) |
|-------------------------|--|---|

ANEXO B
Entrevista piloto

Responsable del PPACC ante el
Ministerio de Cultura

ÍTEM	Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	Sugerencias
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PARTICIPANTE					
Nombre del/la participante					
Edad y género					
Tiempo y tipo de vinculación en la institución previo a su participación dentro del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)					
Tipo de contratación y tiempo de vinculación dentro del PPACC					
Cargo y funciones dentro del PPACC					
Titulación académica de acceso a su cargo					
¿Posee formación artística y docente?					
Otras titulaciones					
Nombre de la IES y del programa de estudios					
Fecha de entrada en vigencia del PPACC en música en su institución					
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PROGRAMA					
Fecha de entrada en vigencia del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa					
Fecha de entrada en vigencia del PPACC en el área de música					
Fecha de la última cohorte del PPACC en el área de música					
Total de estudiantes matriculados en el PPACC					
Total de estudiantes matriculados en el PPACC en el área de música					
Número total de egresados del PPACC					
Número de egresados del PPACC en el área de música					
Regiones de cobertura del programa por cohorte					
Porcentaje aproximado de la población según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población					

(afrodescendientes, indígenas, desplazados)

Porcentaje aproximado de la población de estudiantes según género (Hombres % Mujeres %)

GENERALIDADES DEL PPACC

¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)?

¿Cómo, cuándo y dónde nace el PPACC?

¿A qué demandas responde el PPACC?

¿Cuáles son los acuerdos o convenios bajo los cuales se constituye?

¿Bajo qué marco normativo se contextualiza?

¿Existía algún marco de referencia o experiencia previa de profesionalización bajo la cual se haya orientado el PPACC?

¿Cuáles fueron las razones que motivaron al Ministerio a diseñar/implementar el PPACC?

ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA

¿Cuáles son los objetivos del programa?

¿Cómo y hasta dónde se ha dado cumplimiento a dichos objetivos?

¿Con qué tipo de cargos administrativos cuenta el PPACC en cada universidad?

¿Estos existían previamente dentro de la institución o fueron creados exclusivamente para la implementación del programa?

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de selección del personal docente?

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de selección del personal administrativo? si es el caso.

¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de contratación del personal docente y administrativo? ¿Se ha dispuesto de nuevos contratos dicho personal o por el

contrario se han agregado cláusulas suplementarias a contratos preexistentes?

¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados para la implementación del PPACC han sido suficientes para desarrollo del mismo? ¿Por qué?

¿Considera que el equipo administrativo y docente ha contado con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC?

¿Por qué?

¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás lineamientos concernientes al PPACC, sabe usted si desde este Ministerio se realizó un proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos/académicos encargados del proceso en cada universidad? ¿Cómo se hizo?

Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa (estudiantes no tradicionales). ¿Este Ministerio realiza algún proceso de preparación/actualización del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en cada institución? ¿Cómo lo hace?

MECANISMOS PARA LA DIFUSIÓN Y OFERTA DEL PROGRAMA

¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC?

¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible?

- Inscripciones.
- Calendarios académicos
- Planes de estudio y actividades formativas
- Organización docente
- Matriculación.

¿Considera que la información acerca del PPACC

proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES es útil y accesible?

FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de planeación e implementación del PPACC en las instituciones participantes?

¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación utilizados para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC?

¿Qué tipo de modificaciones curriculares implementa el PPACC?

- Proceso de selección y admisión de aspirantes
- Tiempos de estudio
- Tipos y frecuencia de los encuentros
- Contenidos académicos
- Áreas de estudio
- Actividades académicas
- Proyectos de investigación y grado
- Otros

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. DOCENTES

¿Esta flexibilización ha implicado modificaciones en las prácticas docentes?

¿Se ha capacitado al personal docente para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos? ¿Cómo se llevó a cabo?

¿Cuáles son los requisitos de acceso y perfil de ingreso de los aspirantes?

¿Dentro de los lineamientos de la política pública se establece un perfil de egreso? ¿Cuál?

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes?

¿Desde este Ministerio, se han definido pautas didácticas o metodológicas específicas para atender las necesidades particulares de los estudiantes?

- Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio.
- Desconocimiento o analfabetismo digital.
- Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias.
- Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales.
- Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante.
- Otros.

SISTEMAS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Desde este Ministerio, se han establecido criterios o lineamientos para los procesos y mecanismos de evaluación estudiantil y docente?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. DOCENTES

¿Desde este Ministerio, se han establecido criterios para la selección del personal docente? ¿Cuáles?

¿Considera que los docentes cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Se ha permitido a los estudiantes participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma?

¿Considera que las prácticas de enseñanza-aprendizaje han permitido un grado de interacción óptimo entre estudiantes y docentes? ¿Por qué?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. ESTUDIANTES

¿Quiénes son los artistas beneficiarios del programa?

¿Cuáles son los motivos por los que los artistas acceden a la profesionalización?

¿Cuáles han sido las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación?

¿Cuáles han sido las principales competencias que se han fortalecido en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización?

¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados han mejorado tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido?

¿Desde este Ministerio, se realiza algún tipo de control o seguimiento de egresados? ¿En qué consiste?

RECURSOS

¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros cuentan las instituciones académicas para la implementación y buen funcionamiento del PPACC?

¿Considera que dichos recursos son suficientes? ¿Por qué?

RESULTADOS

¿Qué tipo de dificultades significativas se han presentado dentro del periodo de ejecución del PPACC en música?

¿De qué forma se han gestionado dichas dificultades?

¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa previo a su ejecución? ¿Se han cumplido? ¿Por qué?

¿Cuáles considera han sido las principales fortalezas y

debilidades del PPACC?

¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC

¿Por qué?

¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que han desarrollado los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué?

EVALUACIÓN

¿Se han experimentado cambios en la estructura del programa durante su periodo de ejecución?

¿De dónde o por qué surgen dichas modificaciones?

¿Cómo se han estudiado/implementado? ¿Quién y cómo ha estipulado dichos cambios?

¿Ha estado usted de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto?

¿Se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros)

¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)

¿Qué utilidad se da a dicha evaluación?

¿Qué porcentaje de estudiantes finaliza el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál es la tasa de deserción?

¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué?

¿Cuál es su percepción frente al PPACC?

¿Considera que el PPACC aporta a los artistas las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales?

¿Por qué?

¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué aportes considera que otorga al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC?

En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC

¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerios de educación o Ministerio de cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente?

Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC?

Entrevista piloto

*Responsables o Coordinadores del
PPACC en las Universidades*

ÍTEM	Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	Sugerencias
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PARTICIPANTE					
Nombre del/la Participante					
Edad y género					
Tiempo y tipo de vinculación en la institución previo a su participación dentro del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)					
Tipo de contratación y tiempo de vinculación dentro del PPACC					
Cargo y funciones dentro del PPACC					
Titulación académica de acceso a su cargo					
¿Posee formación artística y docente?					
Otras titulaciones					
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PROGRAMA					
Nombre de la IES y del programa de estudios					
Fecha de entrada en vigencia del PPACC en música en su institución					
Fecha de la última cohorte del PPACC en música en su institución					
Total de estudiantes matriculados en el PPACC en música en su institución					
Número de egresados del PPACC en música en su institución					
Regiones de cobertura del programa por cohorte en su institución					
Porcentaje aproximado de la población según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población (afrodescendientes, indígenas, desplazados)					
Porcentaje aproximado de la población de estudiantes según género (Hombres % Mujeres %)					

GENERALIDADES DEL PPACC

- ¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)?
- ¿Cuáles son los acuerdos o convenios bajo los cuales se constituye el PPACC?
- ¿Bajo qué marco normativo surge el programa?
- ¿A qué demandas responde el PPACC?
- ¿Existía algún marco de referencia o experiencia previa de profesionalización bajo la cual se haya orientado el PPACC?
- ¿Cuáles son los objetivos del PPACC?
- ¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos?
- ¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a usted a hacer parte del PPACC?

ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA

- ¿Qué cargos administrativos se dispusieron en su universidad para el desarrollo e implementación del PPACC?
 - ¿Estos existían previamente dentro de la institución o fueron creados exclusivamente para dicho programa?
 - ¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes para el desarrollo del mismo?
 - ¿Por qué?
 - ¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás lineamientos concernientes al PPACC, su institución realizó un proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos y académicos encargados del proceso? ¿Cómo lo hizo?
- Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa
-

(estudiantes no tradicionales) ¿Existió un proceso de preparación del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en su institución? ¿Cómo se desarrolló?

MECANISMOS PARA LA DIFUSIÓN Y OFERTA DEL PROGRAMA

¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC?

¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible?

- Inscripciones.
- Calendarios académicos
- Planes de estudio y actividades formativas
- Organización docente
- Matriculación.

¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES es útil y accesible?

FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de planeación e implementación del PPACC en su institución?

¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC?

¿Qué modificaciones fueron incorporadas al currículo del programa regular para dar origen al PPACC?

- Proceso de selección y admisión de aspirantes
 - Tiempos de estudio
 - Tipos y frecuencia de los encuentros
 - Contenidos académicos
-

-
- Áreas de estudio
 - Actividades académicas
 - Proyectos de investigación y grado
 - Otros

¿Esta flexibilización implicó modificaciones en las prácticas docentes? ¿De qué tipo?

¿Se capacitó al personal docente para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos?

PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES

¿Qué requisitos de acceso y perfil de ingreso se estipuló en su institución para los participantes?

¿Cuál era el perfil de egreso?

¿Cómo fue el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes en su institución?

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

¿Qué estrategias didácticas se establecieron en su institución para atender las necesidades particulares de los estudiantes?

- Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio.
- Desconocimiento o analfabetismo digital.
- Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias.
- Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales.
- Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante.
- Otros.

¿Qué metodologías se establecieron para el desarrollo de los procesos de formación?

- Presencialidad concertada
- Educación virtual

¿Cómo se organizó el cronograma y plan de estudio?

-
- Fechas
 - Horarios
 - Aulas
 - Planta docente
 - Asignaturas y contenidos
 - Procesos y mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
 - Recursos didácticos

SISTEMAS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Qué tipo de procesos y mecanismos de evaluación estudiantil y docente se establecieron en su institución para constatar el rendimiento y nivel de alcance de los objetivos del plan de estudios?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. DOCENTES

¿Cuáles fueron los criterios de selección del personal docente? ¿Qué perfil y requisitos debían cumplir?

¿Quién establecía dichas directrices?

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de selección y contratación del personal docente? ¿Se dispuso de nuevos contratos para el personal a cargo de estos programas o por el contrario se agregaron cláusulas suplementarias a contratos preexistentes?

¿Qué opinión le merecen la remuneración económica (propia y del equipo académico/administrativo) y los procesos y tiempos de pago dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Cuál fue el grado de aceptación de los docentes respecto al PPACC? ¿A qué se debía dicha postura?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y cuáles las debilidades del equipo docente del PPACC en música de su institución?

¿Considera que los docentes tenían amplio dominio de su saber disciplinar? ¿Por qué?

¿Considera que los docentes contaban con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Considera que los docentes conocían y comprendían las particularidades y escenario propio del PPACC así como el de los artistas participantes? ¿Por qué?

¿Considera que la labor del profesorado fue satisfactoria? ¿Por qué?

¿Se permitió a los estudiantes participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma?

¿Las prácticas de enseñanza-aprendizaje permitieron un grado de interacción óptimo entre estudiantes y docentes? ¿Por qué?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. ESTUDIANTES

¿Quiénes eran estos artistas beneficiarios del programa?

¿Cuáles considera fueron los motivos por los que los artistas accedieron a la profesionalización?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación?

¿Qué nivel de desarrollo adquirieron los estudiantes en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta.

- Formación musical:

- Interpretación vocal/instrumental.

- Dirección vocal o de conjuntos.

- Composición.

-
- Lenguaje musical.
 - Formación pedagógica musical (si hubo).
 - Formación pedagógica general (si hubo).
 - Formación instrumental.
 - Formación humanística y social.
 - Formación investigativa.
 - Otras áreas.

¿Cuáles fueron las principales competencias que se fortalecieron en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización?

¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados mejoraron tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido?

¿Sabe si desde su institución se realiza algún tipo de control o seguimiento a los egresados del PPACC? ¿En qué consiste?

RECURSOS

¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros se contó para la implementación y buen funcionamiento del programa de profesionalización en su institución?

¿Considera que dichos recursos fueron suficientes?

¿Por qué?

RESULTADOS

¿Qué tipo de dificultades significativas se presentaron dentro del periodo de ejecución del programa de profesionalización en música en su institución?

¿De qué forma se han gestionado dichas dificultades?

¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del programa de profesionalización en música que se implementó en su institución?

¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que han desarrollado los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué?

¿La puesta en marcha del PPACC trajo beneficios a su institución? ¿En qué sentido?

EVALUACIÓN

¿La estructura del programa experimentó algún cambio durante su periodo de ejecución?

¿De dónde o por qué surgieron dichas modificaciones?
¿Quién las determinó? ¿Cómo fueron implementadas?

¿Estuvo de acuerdo con esos cambios o decisiones?
¿Tiene comentarios al respecto?

¿Tiene conocimiento si desde los Ministerios de Educación o Cultura se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa)
(satisfacción, resultados, impacto, otros)

¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)

¿Desde su universidad, se evaluó el programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros)

¿Qué metodología se empleó? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)

¿Quiénes participaron de dicho(s) proceso(s) de evaluación?

¿Qué utilidad se da a dicha evaluación?

¿Qué porcentaje de estudiantes finalizó el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál fue la tasa

de deserción?

¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué?

¿Cuál es su percepción frente al PPACC?

¿Considera que el PPACC aportó a los artistas las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales? ¿Por qué?

¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC?

En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerios de educación o Ministerio de cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente?

Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC?

Entrevista piloto

Docentes del PPACC área de música

ÍTEM	Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	Sugerencias
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PARTICIPANTE					
Nombre del/la Participante					
Edad y género					
Tiempo y tipo de vinculación en la institución previo a su participación dentro del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)					
Tipo de contratación y tiempo de vinculación dentro del PPACC					
Cargo y funciones dentro del PPACC					
Titulación académica de acceso a su cargo					
¿Posee formación artística y docente?					
Otras titulaciones					
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PROGRAMA					
Nombre de la IES y del programa de estudios					
Fecha de entrada en vigencia del PPACC en música en su institución					
Fecha de la última cohorte del PPACC en música en su institución					
Total de estudiantes matriculados en el PPACC en música en su institución					
Número de egresados del PPACC en música en su institución					
Regiones de cobertura del programa por cohorte en su institución					
Porcentaje aproximado de la población según región de origen (costa Caribe, costa Pacífica, región Insular, región Andina, Amazonía, Llanos) y/o tipo de población (afrodescendientes, indígenas, desplazados)					
Porcentaje aproximado de la población de estudiantes					

según género (Hombres % Mujeres %)

GENERALIDADES DEL PPACC

¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)?

¿Cuáles son los objetivos del PPACC?

¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos?

¿Cómo conoció el PPACC?

¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a usted a hacer parte del PPACC?

ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA

¿Qué cargos administrativos se dispusieron en su universidad para el desarrollo e implementación del PPACC?

¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes para el desarrollo del mismo? ¿Por qué?

¿En cuanto a la misión/visión/objetivos y demás lineamientos concernientes al PPACC, su institución realizó un proceso de socialización de los mismos con los agentes administrativos y académicos encargados del proceso? ¿Cómo lo hizo?

Teniendo en cuenta las particularidades propias del colectivo de artistas beneficiarios del programa (estudiantes no tradicionales) ¿Existió un proceso de preparación del personal docente y administrativo para la implementación del PPACC en su institución?

¿Cómo se desarrolló?

¿Considera que el sistema de asignación de horarios y recursos físicos fue adecuado?

MECANISMOS PARA LA DIFUSIÓN Y OFERTA DEL PROGRAMA

¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC?

¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible?

- Inscripciones.
- Calendarios académicos
- Planes de estudio y actividades formativas
- Organización docente
- Matriculación.

¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES es útil y accesible?

FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de los saberes del colectivo de artistas participantes del PPACC?

¿Qué modificaciones fueron incorporadas al currículo del programa regular para dar origen al PPACC?

- Proceso de selección y admisión de aspirantes
- Tiempos de estudio
- Tipos y frecuencia de los encuentros
- Contenidos académicos
- Áreas de estudio
- Actividades académicas
- Proyectos de investigación y grado
- Otros

¿Esta flexibilización implicó modificaciones en su práctica docente? ¿De qué tipo?

¿Recibió algún tipo de capacitación para el desarrollo adecuado y óptimo de estos procesos académicos?

PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES

¿Qué requisitos de acceso y perfil de ingreso se estipuló en su institución para los participantes?

¿Cómo fue el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes en su institución?

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes?

¿Qué estrategias didácticas se establecieron en su institución para atender las necesidades particulares de los estudiantes?

- Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio.
- Desconocimiento o analfabetismo digital.
- Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias.
- Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales.
- Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante.
- Otros.

¿Qué metodologías se establecieron para el desarrollo de los procesos de formación?

- Presencialidad concertada
- Educación virtual

¿Cómo se organizó el cronograma y plan de estudio?

- Fechas
 - Horarios
 - Aulas
 - Planta docente
 - Asignaturas y contenidos
 - Procesos y mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
-

- Recursos didácticos

¿Cómo adaptó los contenidos o unidades temáticas/didácticas a las necesidades e intereses de este colectivo de artistas?

SISTEMAS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Qué tipo de procesos y mecanismos de evaluación identificó e implementó en su práctica docente para constatar el rendimiento de los alumnos y el nivel de alcance y desarrollo de los objetivos del plan de estudios?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. DOCENTES

¿Cuáles fueron los criterios de selección del personal docente? ¿Qué perfil y requisitos debían cumplir?

¿Cómo fue el proceso de selección y contratación docente? ¿Se le asignó un contrato nuevo o por el contrario se agregaron cláusulas suplementarias a su contrato preexistente?

¿Qué opinión le merecen su remuneración económica percibida por sus servicios dentro de la implementación del PPACC y los procesos y tiempos de pago? ¿Por qué?

¿Cuáles fueron las principales dificultades que usted experimentó como docente del PPACC?

¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades?

¿Cuáles considera fueron sus principales fortalezas como docente del PPACC?

¿Considera que usted y sus compañeros docentes contaban con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué opina de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado dentro del programa de

profesionalización en su institución?

¿Permitió a los estudiantes participar de la estructuración de las unidades didácticas o contenidos de sus programas formativos? ¿De qué forma?

¿Considera que su práctica docente permitió una interacción óptima entre sus estudiantes y usted? ¿Por qué?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. ESTUDIANTES

¿Quiénes eran estos artistas beneficiarios del programa?

¿Cuáles considera fueron los motivos por los que los artistas accedieron a la profesionalización?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades de los artistas durante su proceso de formación?

¿Qué nivel de desarrollo adquirieron los estudiantes en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta.

- Formación musical:

- Interpretación vocal/instrumental.

- Dirección vocal o de conjuntos.

- Composición.

- Lenguaje musical.

- Formación pedagógica musical (si hubo).

- Formación pedagógica general (si hubo).

- Formación instrumental.

- Formación humanística y social.

- Formación investigativa.

- Otras áreas.

¿Cuáles fueron las principales competencias que se fortalecieron en los estudiantes dentro del proceso de profesionalización?

¿Sabe usted si las condiciones laborales y/o de contratación de los egresados mejoraron tras la obtención de su título profesional? ¿En qué sentido?

¿Sabe si desde su institución se realiza algún tipo de control o seguimiento a los egresados del PPACC?

¿En qué consiste?

RECURSOS

¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros se contó para la implementación y buen funcionamiento del programa de profesionalización en su institución?

¿Considera que dichos recursos fueron suficientes?

¿Por qué?

RESULTADOS

¿Qué tipo de dificultades significativas se presentaron dentro del periodo de ejecución del programa de profesionalización en música en su institución?

¿De qué forma se han gestionado dichas dificultades?

¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del programa de profesionalización en música que se implementó en su institución?

¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué tan satisfecho está con el nivel académico y artístico-musical que han desarrollado los estudiantes dentro de la profesionalización? ¿Por qué?

¿La puesta en marcha del PPACC trajo beneficios a su institución? ¿En qué sentido?

¿Recomendaría el programa?

EVALUACIÓN

- ¿La estructura del programa experimentó algún cambio durante su periodo de ejecución?
 - ¿De dónde o por qué surgieron dichas modificaciones?
 - ¿Quién las determinó? ¿Cómo fueron implementadas?
 - ¿Estuvo de acuerdo con esos cambios o decisiones?
 - ¿Tiene comentarios al respecto?
 - ¿Tiene conocimiento si desde los Ministerios de Educación o Cultura se ha realizado algún proceso de evaluación al programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros)
 - ¿Qué metodología se ha empleado? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)
 - ¿Desde su universidad, se evaluó el programa? (interna / externa) (satisfacción, resultados, impacto, otros)
 - ¿Qué metodología se empleó? (entrevistas, cuestionarios, evaluaciones externas, proyectos de investigación, instrumentos institucionales, otros)
 - ¿Quiénes participaron de dicho(s) proceso(s) de evaluación?
 - ¿Qué utilidad se da a dicha evaluación?
 - ¿Qué porcentaje de estudiantes finalizó el programa en el tiempo previsto (dos años y medio) y cuál fue la tasa de deserción?
 - ¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC? ¿Por qué?
 - ¿Cuál es su percepción frente al PPACC?
 - ¿Considera que el PPACC aportó a los artistas las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-
-

musicales? ¿Por qué?

¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC?

En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerios de educación o Ministerio de cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente?

Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC?

Entrevista piloto

Egresados del PPACC área de música

ÍTEM	Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Muy relevante	Sugerencias
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA DEL PARTICIPANTE					
Nombre del/la Participante					
Edad y género					
Nombre completo					
Género: Hombre ___ Mujer ___ Otro ___					
Edad					
Nivel de formación y títulos que posee					
Años de experiencia artística					
Años de experiencia docente					
Cuando se presentó al Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa ¿tenía trabajo como músico-docente?					
Lugar y cargo de trabajo previo a su participación en el PPACC					
Tipo de contrato previo a su participación en el PPACC					
Lugar y cargo actual de trabajo					
Tipo de contrato actual y funciones					
Edad con la que comenzó el Programa de Profesionalización					
Año de ingreso y culminación del Programa de Profesionalización					
Universidad dónde realizó su Programa de Profesionalización					
Título obtenido					
Tema de investigación o trabajo final de grado					
Estado civil					
Soltero/a ___ Unión libre o unión de hecho ___					
Casado/a ___ Separado/a ___ Divorciado/a ___					
Viudo/a ___					
Tiene hijos: Sí ___ No ___ ¿Cuántos? _____					

Estrato socio económico:

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___

Lugar de residencia

(previo y posterior al Programa de Profesionalización)

Correo electrónico

Teléfono celular

MOTIVACIÓN POR LOS ESTUDIOS

¿Cómo conoció el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)?

¿Cuáles fueron las razones que lo motivaron a usted a hacer parte del PPACC?

GENERALIDADES DEL PPACC

¿Qué es el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)?

¿Conoce cuáles eran los objetivos del PPACC?

¿Cómo y hasta dónde se dio cumplimiento a dichos objetivos?

ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA

¿Qué cargos administrativos se dispusieron en la universidad donde cursó sus estudios para el desarrollo e implementación del PPACC?

¿Considera que la estructura administrativa y cargos asignados en su institución para la implementación del PPACC fueron suficientes para el desarrollo del mismo?

¿Por qué?

MECANISMOS PARA LA DIFUSIÓN Y OFERTA DEL PROGRAMA

¿Qué opinión le merecen la gestión y difusión de la información y oferta del PPACC?

¿Considera que la oferta e información general referente al PPACC fue clara, pública y accesible?

- Inscripciones.
-

- Calendarios académicos
- Planes de estudio y actividades formativas
- Organización docente
- Matriculación.

¿Considera que la información acerca del PPACC proporcionada por las páginas Web del Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura e IES es útil y accesible?

FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

¿Cuáles fueron los procesos y mecanismos de evaluación definidos por su institución para la convalidación/homologación de sus saberes?

¿Cuáles fueron los requisitos de acceso de la institución donde realizó sus estudios? ¿Cuál era el perfil de ingreso para dicho programa?

¿Conocía el perfil de egreso del PPACC? ¿Cuál era?

¿Cómo fue su proceso de convocatoria, selección y admisión al programa de estudios?

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de convocatoria y selección de los estudiantes?

¿Considera que sus necesidades particulares en tanto estudiante no tradicional fueron tenidas en cuenta dentro del programa académico?

- Discontinuidad académica y carencia de hábitos y estrategias de estudio.
 - Desconocimiento o analfabetismo digital.
 - Inaccesibilidad a Internet para el seguimiento de actividades o monitorias.
 - Cruces de horarios entre actividades académicas y laborales.
 - Situaciones familiares y económicas que dificultaban la continuidad del proceso del estudiante.
-

- Otros.

¿Cómo fueron atendidas dichas necesidades?

¿Qué metodologías se establecieron para el desarrollo de los procesos de formación?

- Presencialidad concertada
- Educación virtual

¿Con qué frecuencia se realizaban los encuentros presenciales en la universidad donde realizó su proceso de profesionalización y qué intensidad horaria tenían?

Cuénteme acerca de estos ¿cómo se desarrollaban, cuántos profesores participaban, cuántos estudiantes, qué tipo de actividades se implementaban?

SISTEMAS Y MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Los métodos y mecanismos de evaluación utilizados por los docentes se correspondían con lo dispuesto por la comisión académica de su universidad y programa de estudios?

¿Éstos le parecieron adecuados y suficientes? ¿Tiene algún comentario al respecto?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. DOCENTES

¿Los docentes eran claros en sus explicaciones?

¿Los docentes hacían uso de métodos y estrategias didácticas variadas con el fin de facilitar la apropiación y comprensión de los aprendizajes por parte de los estudiantes?

¿Las actividades propuestas por los docentes facilitaban la participación de los estudiantes y la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante?

¿Los docentes se mostraban dispuestos a resolver las inquietudes de los estudiantes dentro y fuera de clases?

- ¿Era posible recibir asesoría y acompañamiento de los docentes fuera de los horarios regulares de clase?
 - ¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y cuáles las debilidades del equipo docente del programa de profesionalización que usted cursó?
 - ¿Al inicio del periodo académico, los docentes informaban acerca de los objetivos, contenidos, metodologías de estudio, procesos de evaluación y actividades a desarrollar en sus correspondientes asignaturas?
 - ¿En qué medida los docentes se ajustaban a dicha planificación durante el periodo académico?
 - ¿En qué medida los aprendizajes previos y el bagaje cultural del colectivo de artistas beneficiarios del PPACC fue tenido en cuenta por los docentes en las diferentes asignaturas?
 - Como estudiante ¿se le permitió participar de la elección de unidades temáticas, materiales o actividades académicas? ¿De qué forma?
 - ¿Los docentes eran respetuosos en el trato con los estudiantes?
 - ¿Considera que las prácticas docentes de las diferentes asignaturas permitieron una relación e interacción óptima entre estudiantes y profesores? ¿Por qué?
 - ¿Considera que las metodologías y didácticas empleadas por los docentes facilitaban y motivaban la participación de los estudiantes? ¿por qué?
 - ¿Considera que los docentes tenían amplio dominio de su saber disciplinar? ¿Por qué?
 - ¿Considera que los docentes contaban con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del PPACC? ¿Por qué?
 - ¿Considera que los docentes conocían y comprendían
-

las particularidades y escenario propio del PPACC así como el de los artistas participantes? ¿Por qué?

¿Considera que la labor del profesorado es satisfactoria? ¿Por qué?

GENERALIDADES DEL PROCESO DE FORMACIÓN. ESTUDIANTES

¿Cuáles fueron las principales dificultades que usted experimentó durante su proceso de formación?

- Lectura de documentos académicos.
- Manejo de tecnologías de la información.
- Poca disponibilidad de tiempo para trabajo académico.
- Cruce de horarios y otros compromisos.
- Transporte a encuentros.
- Alimentación y hospedaje.
- Obtención de recursos económicos.
- Obtención de permisos laborales.
- Tareas y compromisos familiares.

¿De qué forma se gestionaron dichas dificultades?

¿Cuáles considera fueron sus principales fortalezas durante el proceso de formación?

¿Qué significado tuvo en su dimensión personal, en su contexto familiar y en su comunidad su paso por el PPACC?

¿Considera que su práctica artística y/o docente se favoreció y fortaleció significativamente con los contenidos aprendidos en el PPACC? Justifique su respuesta

¿Qué nivel de desarrollo adquirió en cada una de las áreas formativas? Justifique su respuesta.

- Formación musical:

- Interpretación vocal/instrumental.
 - Dirección vocal o de conjuntos.
-

- Composición.
- Lenguaje musical.
- Formación pedagógica musical (si hubo).
- Formación pedagógica general (si hubo).
- Formación instrumental.
- Formación humanística y social.
- Formación investigativa.
- Otras áreas.

¿Cuáles fueron las principales competencias que usted desarrollo a partir de su experiencia dentro del PPACC?

Situación laboral actual

Nombre de la entidad donde trabaja

Cargo(s) que desempeña

Tipo de vinculación (contrato a término fijo, contrato a término indefinido, contrato de aprendizaje, contrato de obra, contrato de prestación de servicios, trabajador independiente)

Número de horas laborales por semana

¿Sus condiciones laborales y/o de contratación mejoraron tras la obtención de su título profesional?

¿En qué sentido?

¿Su remuneración económica mejoró tras la obtención de su título profesional?

¿Está satisfecho con su trabajo y remuneración económica actual?

¿Ha realizado o realiza actualmente algún estudio de pos grado? ¿Cuál?

¿Está interesado en formarse a nivel post gradual?

¿Por qué?

RECURSOS

¿Con qué recursos físicos, tecnológicos, financieros u otros contó en la que cursó sus estudios para la implementación y buen funcionamiento del programa de

profesionalización en su institución?

¿Considera que dichos recursos fueron suficientes?

¿Por qué?

¿Qué tipo de recursos didácticos utilizaban los docentes?

- Guías.
- Textos.
- Módulos impresos o en versión electrónica.
- Tutorías (telefónicas, virtuales).
- Radio-conferencias.
- Teleconferencias.
- Otros

RESULTADOS

¿Cuáles eran sus expectativas frente al programa? ¿Se cumplieron? ¿Por qué?

¿Cuáles considera fueron las principales fortalezas y debilidades del programa de profesionalización que cursó?

¿Considera que el PPACC le aportó las herramientas y competencias necesarias para la mejora y continuidad en sus prácticas pedagógico-musicales? ¿Por qué?

¿Durante su periodo de formación el programa experimentó algún tipo de modificación?

¿Estuvo usted de acuerdo con esos cambios o decisiones? ¿Tiene comentarios al respecto?

¿Durante o después de su paso por el PPACC participó en algún proceso de evaluación del programa que estuviese organizado por parte del Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura o su propia institución educativa?

¿Considera que el personal administrativo y docente contaba con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para desarrollar su labor dentro del

PPACC? ¿Por qué?

EVALUACIÓN

¿Cuál es su percepción frente al PPACC?

¿Qué tan satisfecho está a nivel general con el PPACC?

¿Por qué?

¿Considera que fue pertinente el diseño de la política pública y la implementación del PPACC? ¿Por qué?

¿Qué aportes considera que otorgó al país y las comunidades de conocimiento y práctica de este colectivo de artistas, la puesta en marcha del PPACC?

¿Recomendaría el programa a otra persona?

En pro de enriquecer y/o mejorar el PPACC ¿Tiene alguna sugerencia y/o recomendación para el Ministerios de educación o Ministerio de cultura, Instituciones Educativas o cuerpo docente?

Por último, ¿quisiera compartir alguna sugerencia, comentario u observación sobre esta entrevista, sobre el tema objeto de estudio de la investigación o acerca del propio PPACC?

ANEXO C
Carta de presentación a
jueces



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y DEL
DEPORTE DE
MELILLA

Estimado /a colega:

El presente cuestionario de valoración de jueces pretende recopilar su opinión y grado de acuerdo respecto a la relevancia/claridad del modelo de entrevista semiestructurada diseñada para la recolección de información académica y administrativa del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC). Esta entrevista se aplicará a los encargados del Programa en el Ministerio de Cultura de Colombia, los Responsables o Coordinadores del Programa en las Instituciones Académicas colombianas en los que se ha realizado, los Docentes y los Egresados de dicho programa.

La entrevista forma parte del proyecto de investigación titulado "ANÁLISIS DEL PROGRAMA FORMATIVO COLOMBIA CREATIVA Y EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES EN MÚSICA VINCULADAS AL PROGRAMA", adelantado por la doctoranda Yuly Yaneth Rodríguez Ramírez dentro del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y dirigido por el Dr. Oswaldo Lorenzo.

La ayuda que le solicito a continuación no consiste en responder a la Entrevista, sino en que indique su grado de acuerdo con la relevancia y claridad de cada una de las preguntas que la componen, señalando en una escala que va de "Muy poco relevante" a "Muy relevante" su mayor o menor coincidencia con la redacción y contenido de cada pregunta y sección. La escala de valoración es la siguiente:

- Muy poco relevante
- Poco relevante
- Relevante
- Muy relevante

Además, si considera que en alguna sección sobran o faltan preguntas, le ruego sea tan amable de comentar lo que proceda.

Por último, son bienvenidas todas sus sugerencias de mejora acerca de las secciones, estructura, etc. de la entrevista.

Gracias por su participación.

ANEXO D

Análisis de concordancia interjueces

Tabla 1

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems de la entrevista (Responsable del PPACC ante el Ministerio de Cultura), realizada a través de juicio de expertos.

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1.	0	2	3	3	3.12	0.83	3.00	2.25	3.00	4.00	1.75	Reformular
1.2.	0	0	6	2	3.25	0.46	3.00	3.00	3.00	3.75	0.75	Aceptar
1.3.	0	0	5	3	3.37	0.51	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
1.4	0	0	4	4	3.50	0.53	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.5	0	1	4	3	3.25	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
1.6	0	1	3	4	3.37	0.74	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.7	0	0	5	3	3.37	0.51	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
2.1.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
2.2.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.3.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
2.4.	0	1	0	7	3.75	0.70	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.5.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.6.	0	1	0	7	3.75	0.70	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.7	0	0	0	8	4.00	0.00	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.8	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar

2.9	0	1	0	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.10	0	0	1	7	3.75	0.70	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.1.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.2.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.3.	0	1	1	6	3.62	0.74	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.4.	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.5.	0	0	4	4	3.50	0.53	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
3.6	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.7	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.8	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.9	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.10	0	1	0	7	3.75	0.70	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.11	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.12	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.13	0	2	1	5	3.37	0.91	4.00	2.25	4.00	4.00	1.75	Reformular
3.14	0	2	2	4	3.25	0.88	3.50	2.25	3.50	4.00	1.75	Reformular
3.15	0	1	1	6	3.62	0.74	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
3.16	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.17	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.18	0	1	2	5	3.50	0.75	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.19	0	1	3	4	3.37	0.74	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
3.20	0	1	4	3	3.25	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar

4.1.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.2.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.3.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.4.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
4.5	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.6	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.7	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.8	0	1	1	6	3.62	0.74	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
4.9	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
4.10	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.1.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
5.2.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
5.3.	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.4.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
6.1.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
6.2.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
6.3.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
6.4.	0	1	1	6	3.62	0.74	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
6.5.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
6.6.	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
7.1.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
7.2	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar

8.1.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
8.2.	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
8.3	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
8.4	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.5	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.6	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.1	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
9.2	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.3	0	0	4	4	3.50	0.53	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
9.4	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.5	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
9.6	0	0	3	5	3.62	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.7	0	1	2	5	3.50	0.75	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.8	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.9	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
9.10	0	0	2	6	3.75	0.46	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.11	0	1	1	6	3.62	0.74	4.00	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
9.12	0	0	1	7	3.87	0.35	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar

Tabla 2

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems de la entrevista (Responsables o Coordinadores del PPACC en las IES), realizada a través de juicio de expertos

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1	2	1	2	4	2.88	1.26	3.00	1.50	3.00	4.00	2.50	Rechazar
1.2	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.3	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.4	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.5	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.6	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
1.7	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.8	0	1	3	5	3.44	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.1	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.2	0	0	1	8	3.88	0.33	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.3	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
2.4	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.5	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.6	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar

2.7	0	1	1	7	3.66	0.70	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
2.8	1	0	2	6	3.44	1.01	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.9	1	1	2	5	3.22	1.09	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
3.1	0	0	1	8	3.88	0.33	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.2	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.3	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.4	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
3.5	0	1	4	4	3.33	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
3.6	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
3.7	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
3.8	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.9	1	1	2	5	3.22	1.09	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
3.10	1	0	3	5	3.33	1.00	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.11	0	1	3	5	3.44	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.12	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.13	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.14	0	1	4	4	3.33	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
3.15	0	2	2	5	3.33	0.86	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
3.16	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.1	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.2	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.3	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

4.4	0	0	5	4	3.44	0.52	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
4.5	0	1	3	5	3.44	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.6	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.7	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.8	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.9	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.10	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.11	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.12	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.1	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.2	0	2	2	5	3.33	0.86	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
5.3	0	1	4	4	3.33	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
5.4	0	2	3	4	3.22	0.83	3.00	2.50	3.00	4.00	1.50	Reformular
5.5	0	1	3	5	3.44	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.6	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.7	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.8	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.9	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.10	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.11	0	2	1	6	3.44	0.88	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
5.12	0	2	1	6	3.44	0.88	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
6.1	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

6.2	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
6.3	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
6.4	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.5	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.6	0	1	2	6	3.55	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.7	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
7.1	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
7.2	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.1	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.2	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.3	0	0	5	4	3.44	0.52	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
8.4	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.5	0	2	1	6	3.44	0.88	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
8.6	0	1	4	4	3.33	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
8.7	0	1	3	5	3.44	0.72	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.1	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.2	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.3	0	2	3	4	3.22	0.83	3.00	2.50	3.00	4.00	1.50	Reformular
9.4	0	0	5	4	3.44	0.52	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.5	0	3	2	4	3.11	0.92	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Reformular
9.6	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.7	0	0	4	5	3.55	0.52	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

9.8	0	0	5	4	3.44	0.52	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.9	0	1	5	3	3.22	0.66	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.10	0	1	4	4	3.33	0.70	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.11	0	0	6	3	3.33	0.50	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.12	0	1	1	7	3.66	0.70	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
9.13	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
9.14	0	2	1	6	3.44	0.88	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
9.15	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
9.16	0	1	1	7	3.66	0.70	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
9.17	0	0	2	7	3.77	0.44	4.00	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
9.18	0	0	3	6	3.66	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.19	0	2	2	5	3.33	0.86	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular

Tabla 3

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems de la entrevista (Docentes del PPACC en el área de música), realizada a través de juicio de expertos

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1	2	0	3	5	3.10	1.19	3.50	2.50	3.50	4.00	1.50	Reformular
1.2	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
1.3	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
1.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

1.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
1.6	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.7	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.8	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
2.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.2	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.3	1	0	1	8	3.60	0.96	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
2.4	1	0	2	7	3.50	0.97	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.5	1	0	2	7	3.50	0.97	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.6	1	0	3	6	3.40	0.96	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.7	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.8	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
2.9	1	1	3	5	3.20	1.03	3.50	2.75	3.50	4.00	1.25	Reformular
3.1	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.2	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.5	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.6	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
3.7	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.8	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.9	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

3.10	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.11	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.12	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.13	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.1	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.2	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.3	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.6	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.7	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.8	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.9	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.10	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.11	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.2	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.3	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.5	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.6	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.7	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

5.8	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.9	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.10	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
6.1	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
6.2	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
6.5	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.6	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.7	0	0	5	5	0.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
7.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
7.2	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.2	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.3	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.4	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.6	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.7	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
9.1	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
9.2	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

9.4	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.5	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
9.6	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
9.7	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.8	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.9	0	1	5	4	3.30	0.67	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
9.10	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.11	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
9.12	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
9.13	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
9.14	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.15	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
9.16	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.17	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
9.18	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

Tabla 4

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems de la entrevista (Egresados del PPACC en el área de música), realizada a través de juicio de expertos

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P25	P50	P75	P75- P25	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1	1	1	4	4	3.10	0.99	3.00	2.75	3.00	4.00	1.25	Reformular
1.2	1	0	4	5	3.30	0.94	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.3	1	2	1	6	3.20	1.13	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Reformular
1.4	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.5	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
1.6	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
1.7	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
1.8	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.9	0	2	4	4	3.20	0.78	3.00	2.75	3.00	4.00	1.25	Reformular
1.10	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.11	0	2	3	5	3.30	0.82	3.50	2.75	3.50	4.00	1.25	Reformular
1.12	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
1.13	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
1.14	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
1.15	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

1.16	0	1	5	4	3.30	0.67	3.00	3.00	3.00	4.00	1.00	Aceptar
1.17	1	5	1	3	2.60	1.07	2.00	2.00	2.00	4.00	2.00	Reformular
1.18	1	3	3	3	2.80	1.03	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Reformular
1.19	1	1	5	3	3.00	0.94	3.00	2.75	3.00	4.00	1.25	Reformular
1.20	1	2	4	3	2.90	0.99	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Reformular
1.21	2	0	1	7	3.30	1.25	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
1.22	2	0	2	6	3.20	1.22	4.00	2.50	4.00	4.00	1.50	Reformular
2.1	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	1.25	Reformular
2.2	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.3	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.4	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
2.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	1.25	Reformular
2.6	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
2.7	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.8	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.9	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
2.10	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.1	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.2	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
3.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.5	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar

3.6	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.7	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
3.8	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.2	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.3	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.4	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.5	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.6	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.7	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.8	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.9	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.10	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.11	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.12	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.13	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.14	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.15	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
4.16	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.17	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
4.18	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
4.19	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

5.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.2	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.6	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
5.7	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.8	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
5.9	0	2	5	3	3.10	0.73	3.00	2.75	3.00	4.00	1.25	Reformular
5.10	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
5.11	0	2	4	4	3.20	0.78	3.00	2.75	3.00	4.00	1.25	Reformular
5.12	0	3	3	4	3.10	0.87	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Aceptar
5.13	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.14	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
5.15	1	1	2	6	3.30	1.05	4.00	2.75	4.00	4.00	1.25	Reformular
5.16	1	0	4	5	3.30	0.94	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
5.17	1	0	4	5	3.30	0.94	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
6.1	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.2	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
6.3	0	0	4	6	3.60	0.51	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
7.1	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
7.2	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
7.3	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar

8.1	0	1	4	5	3.40	0.69	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
8.2	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	Aceptar
8.3	0	1	3	6	3.50	0.70	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.4	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.5	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.6	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.7	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.8	0	0	1	9	3.90	0.31	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
8.9	0	0	3	7	3.70	0.48	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	Aceptar
8.10	0	0	2	8	3.80	0.42	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8.11	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

ANEXO E

Colombia Creativa

(generalidades)

Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)

(parte del contenido de este apartado proviene de la información suministrada a la autora de este trabajo, en medio magnético – archivos PDF– mediante los documentos “Bases para la implementación del programa Colombia Creativa” “Memorias del Encuentro Nacional Colombia Creativa 2011; 2014” y “Primera recuperación y organización de la experiencia. Memoria Fase 1”, por el responsable del PPACC ante el Ministerio de Cultura, documentos privados no publicados, así como de los resultados de la investigación realizada).

Enmarcado en la Política Nacional de Educación Artística, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el plan Decenal de Cultura 2001-2010 (PDC), que buscaban fomentar el acceso a la educación superior en artes; atendiendo a las recomendaciones de la UNESCO referidas a la creación de programas nacionales que promovieran y contribuyeran al bienestar y calidad de vida de los artistas; y, gracias a la unificación de esfuerzos, conocimientos y competencias del Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura de Colombia al servicio del reconocimiento, valoración y validación de las prácticas y experiencias de los artistas en Colombia, nace en 2007 la política pública “Colombia Creativa: Promoción Bicentenario de Profesionales en Artes 2008-2010”, que para efectos de la presente investigación y acorde con sus lineamientos, se identifica en adelante como el “Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa” (PPACC).

Política especial de educación superior en artes diseñada de manera concertada entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación en asocio con ACOFARTES (Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes) y el ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) (ACOFARTES, 2011), que “pretende enfrentar la escasa formación profesional de los artistas-formadores el país, como estrategia tendiente a cualificar su quehacer artístico, pedagógico y de gestión cultural” (Ministerio de Cultura, 2011, p. 5).

Se trata de un programa nacional *especial* de educación superior en artes que busca contribuir al reconocimiento y desarrollo productivo profesional de un amplio colectivo de artistas empíricos, autodidactas, informales y/o no titulados del país (músicos, bailarines, artistas plásticos y artistas escénicos), en su mayoría poseedores de un conocimiento popular y una formación netamente práctica, así como dignificar su estatus y profesión, ello a partir de la valoración y acreditación de sus conocimientos dentro de procesos profesionalizantes de educación superior flexibles.

El PPACC, es además una estrategia que pretende consolidar y preservar las manifestaciones y tradiciones culturales del país dentro de las lógicas de la academia y da paso a la interculturalidad y el diálogo de saberes. Su propuesta académica, diseñada conjuntamente por todas las instituciones participantes, apunta hacia el fortalecimiento y consolidación de un espacio de interacción y diálogo de saberes entre la tradición occidental y las diversas manifestaciones artísticas y culturales que también históricamente han sido dinamizadoras reales y efectivas del panorama social y cultural del país (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

Como lo cita el Ministerio de Cultura (2015), el PPACC:

Es un programa que busca reconocer las prácticas que se dan en todos los ámbitos del sector artístico en Colombia, de tal manera que se logre articular y potenciar lo que quieren las personas -que son el centro de la política- para que puedan ejercer sus derechos culturales, puedan tener más oportunidades dentro de las posibilidades que ofrecen los sistemas educativos y puedan desarrollarse más libremente y como lo consideren pertinente (p. 20).

Por otro lado, con el PPACC se busca descentralizar los procesos de educación en artes del país atendiendo a los sectores poblacionales con mayores condiciones de vulnerabilidad social y económica, motivo por el cual el programa está dirigido fundamentalmente a artistas provenientes de sectores populares (estratos 1, 2 y 3) que habitan en provincia y en zonas apartadas y/o en conflicto, en donde la oferta de programas de educación superior en artes es reducida o inexistente (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010), y se desarrolla dentro de las principales universidades públicas del país. Esto en línea con el llamado de La Conferencia Mundial sobre la

Educación Superior (CMES, 2009) a ampliar el acceso a la educación superior para todos los grupos, específicamente para los más desfavorecidos (García, 2017).

En esta línea, entre los principales aciertos del PPACC en el área de música se destacan:

- El reconocimiento del status profesional de los agentes del sector artístico y cultural en Colombia.
- La profesionalización en artes a artistas de diferentes regiones del país con alta vulnerabilidad socioeconómica y la ampliación de la oferta en educación superior.
- El aporte a la descentralización de la oferta educativa aumentando la capacidad de apertura de programas y permitiendo el acceso a la educación superior en artes a poblaciones y regiones que carecen de programas de pregrado en este campo (en España estas titulaciones reciben el nombre de Grado).
- La flexibilización y ampliación de los currículos, enriqueciendo las metodologías de enseñanza.
- La contribución a la resignificación de los artistas empíricos, autodidactas e informales del país, el fortalecimiento de sus conocimientos y la exaltación y reconocimiento de experiencias y prácticas musicales provenientes de diversos contextos, particularidades sociales y condiciones históricas (Green, 2005), dentro de la dinámica y escenario “académico” formal de educación musical superior en Colombia.
- El reconocimiento y posicionamiento de las artes en la construcción de paz, desde la generación de posibilidades de construir nuevas miradas de la sociedad, de las interacciones y de las relaciones que se construyen en ella.

Con el PPACC, se capacita a los artistas y arte-educadores en diferentes áreas de su quehacer artístico y/o pedagógico y los acredita con un título profesional de nivel superior en su arte específico, con lo cual los pone en igualdad de condiciones dentro del mercado laboral, amplía su espectro académico y abre la posibilidad de mejorar su perfil profesional. Y aunque el título otorgado es el mismo, a nivel curricular el PPACC se diferencia de un programa regular de pregrado (grado) en la medida en que este

valora y reconoce la experiencia y aprendizajes de los artistas a partir de la homologación de una amplia cantidad de créditos académicos y por tanto se implementa en la mitad del tiempo total de un programa académico regular.

Quiere decir que los artistas participantes en lugar de necesitar 5 años (10 semestres) para culminar sus estudios (duración estándar de los programas de grado en Colombia), requieren dedicación “parcial” durante un periodo de 2 años y medio (5 semestres) para cursar la totalidad de créditos restantes para su profesionalización.

Al respecto y como señala la propia política “una persona que ha invertido gran parte de su vida en forjar autónomamente un saber, no está por debajo de quien, en cinco años, ha hecho una carrera, y que requerirá tiempo para convertirse en un verdadero artista formador” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 86).

El proceso de valoración de dichos criterios, llámese homologación, convalidación, validación, acreditación u otro (dependiendo de los estatutos y posibilidades de cada programa académico), es análogo para todas las IES y se basa en la flexibilización y adaptación del plan de estudios de los programas de pregrado regular propios de cada institución a las necesidades y habilidades de los artistas beneficiarios del proyecto.

Es decir, tomando como base la malla curricular del programa habitual que se oferta a los estudiantes de tiempo completo, se realiza un proceso de nivelación, validación y/o equivalencia de los contenidos del currículo por los saberes y experiencias propias de cada artista. Proceso riguroso y cuidadoso que se realiza de forma individual con cada solicitante (desde el mismo proceso de selección e ingreso) por parte de un comité de expertos previa y autónomamente establecido en cada IES.

Cada universidad es a su vez libre de establecer sus criterios y condiciones de acceso, por lo que para cada programa se ofrece una malla curricular diferente.

Como ejes fundamentales y/o principios orientadores del PPACC se destacan: la inclusión, la equidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, la flexibilización curricular, el reconocimiento y validación de experiencias y la interculturalidad y diálogo de saberes (Ministerio de Cultura, 2015; 2016).

Siendo coherentes con lo anterior y en relación con la filosofía del proyecto referente al reconocimiento de prácticas divergentes y el diálogo de saberes desde la

academia, que toca sensiblemente los proyectos que desarrolla el Ministerio de Cultura, y, en este caso al PPACC, se sugiere que para su implementación se ha hecho necesaria la modificación de las prácticas de enseñanza, pues se trata de un panorama completamente novedoso de la educación musical formal de nivel superior en Colombia.

Lo anterior, pone de manifiesto que el PPACC más que un programa formativo es un conjunto de estrategias complejas de mediano y largo plazo que fundamentalmente buscan mejorar la calidad de vida del artista y arte-educador empírico, autodidacta o informal colombiano, una política pública nacional de cooperación, responsabilidad social y alianza interinstitucional única y novedosa no solo en el país sino en general en toda Latinoamérica (ACOFARTES, 2011), que nace producto de la reflexión del Estado colombiano en torno a su deuda social acumulada con los diversos sectores de artistas en el país (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Inicialmente, el programa se planteó para un periodo de 4 años (2008-2011), siendo el primer semestre de 2013 el plazo ideal para graduar a la última cohorte de artistas y el segundo semestre del 2014 el plazo máximo. Sin embargo, debido a la amplia respuesta, solicitudes y demandas que generaron diferentes comunidades y regiones para acceder a los procesos de profesionalización, este programa se ha extendido hasta ahora a 2 periodos adicionales (Ministerio de Cultura, 2019).

De este modo, hasta el segundo semestre de 2021 el PPACC se ha ofertado en tres fases:

- Fase 1: Implementada entre el 2008-2011
- Fase 2: Implementada entre el 2011-2014
- Fase 3: inició en el año 2015 y su finalización estaba proyectada para el segundo semestre de 2019, lo que sugería que la última cohorte de egresados estaba programada para el primer semestre de 2022 (Ministerio de Cultura, 2019), sin embargo, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura autorizaron nuevas cohortes a ciertas universidades para iniciar el programa de profesionalización durante el 2020 y 2021, lo que amplía su ejecución momentáneamente hasta 2024.

Objetivos del PPACC

Como indica el Ministerio de Cultura (2015), el PPACC es:

Una gran alianza social e interinstitucional para hacer del campo del conocimiento artístico y cultural uno de los pilares de la renovación y conservación de la diversidad cultural de nuestro país, uno de los sectores promotores de desarrollo social, la calidad de vida y la generación de capacidades locales (p.53).

En línea con lo anterior, el proyecto se plantea como objetivos:

Objetivo general:

Fomentar el acceso democrático a la educación superior en arte mediante el otorgamiento de créditos educativos condonables y subsidios de sostenimiento que permitan atender la demanda de profesionalización de artistas en ejercicio.

Objetivos específicos:

- Contribuir a la valoración social del conocimiento artístico en Colombia.
- Fortalecer el sistema nacional de cultura.
- Fortalecer el sistema nacional de educación artística.
- Fomentar la competitividad y productividad del sector artístico y cultural.
- Promover el reconocimiento de los saberes y prácticas artísticas en los contextos académicos.
- Fomentar el acceso en condiciones de equidad a la educación artística.
- Fortalecer la oferta y demanda de los programas de formación superior en artes entre las comunidades.
- Contribuir a la descentralización de la oferta educativa aumentando la capacidad de apertura de programas en extensión a nivel superior.

Antecedentes del PPACC

Colombia Creativa es el resultado de una serie de políticas y cambios que se empezaron a gestar en Colombia desde finales del siglo XX con el objetivo principal de: (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

- Fortalecer la oferta de educación superior en artes en el país.
- Contribuir a la formación integral de los artistas y arte-educadores.
- Hacer más efectivos los procesos de formación artística, pedagógica, de investigación y de gestión que se venían implementando hasta su momento bajo los lineamientos del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC).
- Realizar alianzas entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación buscando mayor compromiso de éste último frente a la educación artística en el país.
- Propiciar un desarrollo musical regional cualificado y contribuir a la dignificación del arte y prácticas educativas en la realidad actual del país.

En esta dirección, y producto de un amplio y riguroso proceso de indagación en torno a la construcción de escenarios, desarrollo de estrategias y optimización de recursos que permitieran dar solución a diferentes problemáticas relacionadas con la formación profesional de los artistas, se establecieron en el país diferentes rutas y planes de acción enmarcados en normas constitucionales, responsabilidades legales y planes decenales de desarrollo que más adelante dieron lugar al diseño y puesta en marcha de la política pública nacional de formación especial para las artes de nivel superior *Colombia Creativa: Promoción Bicentenario de Profesionales en Artes 2008-2010* (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

Entre estas rutas y planes de acción que marcaron un importante precedente para el PPACC cabe destacar:

- Los procesos de convocatoria para la elaboración del Plan Nacional de Cultura 2001 – 2010 (PNC), realizados por el Ministerio de Cultura, que implicaron la realización de 1 Foro Nacional, 570 Foros Municipales, 7 Regionales y 4 Distritales en Bogotá y la formulación y presentación del Plan Decenal de Cultura

2001-2010 (PDC), en el cual la formación artística y cultural es señalada como la mayor necesidad.

Su visión estaba enfocada al fortalecimiento de la ciudadanía democrática cultural y de la autonomía de las comunidades, la promoción de la participación de la población en la apropiación de la cultura, la resignificación y la recuperación de la memoria colectiva, el respeto a la diversidad y la potenciación del pluriculturalismo, declarado en la Constitución Nacional del 91 (Ministerio de Cultura, 2016).

- Los lineamientos de la política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano (CONPES 3674/2010), que abrió la posibilidad de dialogo intergubernamental entre el Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura y que tenía por objetivo generar una estrategia nacional de capital humano que permitiera elevar las condiciones y los niveles educativos y formativos de los ciudadanos y evolucionar en términos de la inserción laboral y productiva atendiendo a las necesidades identificadas desde el ámbito de la competitividad.
- El Plan Para las Artes 2007-2010, con el que se buscó valorizar, reconocer y empoderar las prácticas artísticas como factor de desarrollo sostenible, de renovación de la diversidad cultural y principio de la ciudadanía cultural mediante la generación y el fortalecimiento de procesos que construyeran y dinamizan el campo artístico. Para tal fin, se propuso como una de sus estrategias la formación y profesionalización en artes y, en general, la organización del sector artístico a través del fomento a la creación, producción, circulación y apropiación de procesos artísticos.

A partir de esta política, se contribuyó también a la caracterización de las necesidades de formación y a la tipificación cultural y artística de los artistas según cada región, como población beneficiaria de un posible programa de profesionalización. Tal caracterización educativa y de desempeño profesional de los artistas consideró los siguientes aspectos: variables demográficas; niveles de formación académica; años de estudio y sub-áreas de interés; desempeño artístico; trayectoria artística; antecedentes y participación en los programas de

Música para la Convivencia (PNMC); experiencia docente; y gestión cultural (Ministerio de Cultura, 2008).

- El programa de formación de directores de banda, desarrollado por la Universidad de Caldas a finales de la década de los 90's.
- El Programa de formación en danza denominado *Trayectos para danzarines en ejercicio con trayectoria en su práctica*, realizado por la Universidad de Antioquia en convenio con la Universidad Tecnológica de Bolívar con sede en Cartagena, implementado entre el 2005-2008.
- El Origen y la aprobación de los estatutos fundacionales de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes ACOFARTES en Popayán, en octubre de 2004.
- El Convenio Interadministrativo 455 de 2005 que buscaba reunir esfuerzos para la formulación de políticas y acciones que impulsaran la educación artística en Colombia.
- La conformación de comisiones interuniversitarias en la que participaron decanos y directores de diferentes programas académicos en Artes (música, teatro y danza), asesores del Ministerio de Cultura, expertos, y profesores universitarios, con la financiación del Ministerio de Cultura.
- La creación en 2004 del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) cuyo principio pedagógico son las prácticas colectivas y las músicas tradicionales del país, a través del cual se desarrollan desde entonces los procesos de formación musical para niños y jóvenes más importantes y sólidos de todo el país.

Este cuenta a su vez con un amplio componente de formación destinado a la iniciación, actualización, formación y perfeccionamiento en estrategias docentes para los artistas-formadores en ejercicio, tanto del área de música como de danza y teatro, que lideran dichos procesos de formación en todas las regiones del país, en el que participan diferentes instituciones de educación superior y/u organizaciones culturales a nivel nacional.

Dentro de los lineamientos de formación docente del PNMC, la capacitación de los artistas-formadores tiene por objetivo formar y cualificar a los directores de

bandas, orquestas, coros y músicas tradicionales, centrándose con mayor interés en el aspecto pedagógico que en la teoría musical y/o el desarrollo de competencias musicales, pues esta se asume como una habilidad ya desarrollada y adquirida.

Para el año 2007, este proyecto contaba con la cualificación a nivel nacional de 1.310 artistas-formadores en el área de música, 323 en teatro y 261 en danza, lo que lo convertía en el semillero de artistas y docentes en artes más numeroso del país. Fue entonces cuando surgió la necesidad de validar y reconocer sus conocimientos dentro de las lógicas de la educación formal como parte de la ampliación de sus posibilidades laborales y proyección de sus saberes.

Es así como a partir de todo lo anterior y reconociendo la formación, capacitación, actualización y titulación de los artistas y artistas-formadores del país como un campo fundamental para la economía del conocimiento y la diversidad cultural (Guimarães & Mikulec, 2021; Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2008), la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura empezó a establecer estrategias y agendas de trabajo conjuntas con el Ministerio de Educación y otras entidades en búsqueda de la ampliación de dicha oferta de formación, esta vez como un proceso formal inserto dentro de las lógicas de la educación superior y la formación profesional en artes.

Así, se abre la convocatoria a los rectores de las diferentes universidades públicas que ofrecen programas en artes para motivar su participación dentro del PPACC. Y posteriormente, se suscriben diversos convenios de asociación con diferentes entidades con el objetivo de aunar esfuerzos y recursos de diverso orden para la implementación del proyecto¹.

¹ El PPACC se legalizó mediante la firma de convenios interadministrativos de cooperación entre las universidades y el Ministerio de Cultura durante el segundo semestre del año 2008 (Ministerio de Cultura, 2015).

Justificación para el Diseño e Implementación del PPACC

Como lo señalaba el Ministerio de Cultura en el documento base para la implementación del programa Colombia Creativa (Ministerio de Cultura, 2008), eran varios los problemas de cobertura, equidad y calidad que presentaba el sector artístico al momento del diseño de la política pública:

- El campo de las artes representaba el 1,9% del total de la oferta activa de los programas de educación superior a nivel nacional, lo que correspondía a una suma de 315 programas de los cuales sólo se encontraban vigentes 214. Mientras que, en cuanto a la equidad en el acceso a los mismos, estos programas presentaban una de las brechas más amplias en el país pues más del 70% de la oferta académica estaba centralizada en las tres ciudades capitales más importantes del país (Bogotá, Medellín y Cali) (Ministerio de Cultura, 2008).
- De dichos programas existentes, el 74,28% eran ofertados por instituciones privadas, en tanto que el sector oficial se encargaba tan solo de un 25,7%. Lo que significa que las posibilidades de acceso a este tipo de programas eran significativamente bajas para una amplia proporción de la sociedad colombiana, pues el valor promedio por semestre de una universidad privada oscilaba entre los \$3.500.000 y los \$8.000.000 (un promedio de 7 y 17 salarios mínimos legales vigentes smmlv). De allí la abstinencia o deserción escolar de un amplio número de artistas.
- El porcentaje de estudiantes que se presentaba a las pruebas de ingreso a programas en artes en las universidades públicas era superior al cupo ofertado.
- Sin olvidar que hasta entonces, los procesos de formación artística formal del nivel superior habían estado históricamente medidos y sesgados por una perspectiva eurocéntrica que minimizaba las dinámicas reales y efectivas del panorama sociocultural y artístico propio de la nación. Condición que pese a los importantes aportes del PPACC sigue constituyendo a día de hoy la principal barrera para los artistas tradicionales, autodidactas y empíricos del país (Arenas, 2008b; Miñana, 2000).

Por otra parte, con el establecimiento de las nuevas reglamentaciones para los concursos de ingreso al servicio educativo público se generaron muchas vacantes en las áreas artísticas puesto que una gran mayoría de docentes no reunía el perfil académico y profesional requerido (la acreditación de un título), y el estado no contaba con estrategias legales que permitieran el reconocimiento de la experiencia de dicho colectivo de artistas. Situación que evidenciaba la necesidad de fortalecer el cuerpo docente en el campo de las artes.

En éste sentido, la convalidación y reconocimiento de los saberes de los artistas dentro de las lógicas y dinámicas del sistema de educación superior, el aporte y complemento a sus procesos de formación y el otorgamiento de un título académico era más que nunca imprescindible ya que (ACOFARTES, 2011):

- El título había entrado a constituir un requisito para el acceso, vinculación y competitividad dentro del mercado laboral.
- La educación formal era, y sigue siendo, la única en condiciones de legitimar socialmente el conocimiento, saber y experiencia de los sujetos.

Actores y Promotores del PPACC

Los actores institucionales que intervienen en el PPACC son muy diversos. Unos son de carácter nacional como el Ministerio de Cultura y el ICETEX, mientras que otros son de carácter territorial como las secretarías de cultura o gobernaciones. Algunos de ellos pueden ser financiadores en tanto que otros actúan como interventores, coordinadores u orientadores del proyecto, como es el caso de ACOFARTES.

La tabla a continuación (tabla 1), ejemplifica cada uno de éstos agentes y sus respectivos roles y funciones dentro del proyecto.

Tabla 1*Actores Institucionales del PPACC*

Agente	Carácter	Rol desempeñado
Ministerio de Educación: Vice ministerio de Educación Superior.	Nacional	Ente rector de las políticas para la educación y asesor del proyecto.
Ministerio de Cultura - Dirección de Artes.	Nacional	Entidad financiadora, coordinadora y ejecutora.
ICETEX: Dirección de fondos. Dirección de convenios.	Nacional-Financidor	Administrador de los recursos del Ministerio. Cofinancidor y operador de las ayudas económicas para los artistas, a través de la consolidación de convenios interadministrativos.
Secretarías de cultura y consejos Nacionales y departamentales de música, danza y teatro.	Territorial	Divulgación y difusión del proyecto en cada región. La gobernación del departamento del Quindío cofinanció la cohorte en danza y teatro de su región. La secretaría de cultura de Barranquilla financió la cohorte de teatro en la universidad del Atlántico.
ACOFARTES (Asociación Colombiana de Facultades de Artes).	Profesional	Asociación civil de carácter gremial que ha participado en la concertación y diseño de la política del programa de profesionalización Colombia Creativa. Organismo que brinda asesoría y acompañamiento en la comunicación y trabajo en red de las instituciones.
Actores profesionales	Profesional	Universidades, en su gran mayoría públicas, y facultades de arte de diversas regiones del país.

Nota: Principales actores que intervienen en la implementación del PPACC. Tomado de Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2010, (p. 73).

Costos y Financiación del PPACC

De acuerdo con el documento guía para la ejecución del PPACC (Ministerio de Cultura, 2008), dentro de las bases de implementación del mismo se estableció para entonces un valor semestral de un millón doscientos mil pesos (\$1'200.000), correspondientes a 2,6 smmlv si el programa era ofrecido en una universidad sede que tuviera un programa vigente de educación superior en artes aprobado por el MEN, o de un millón quinientos mil pesos (\$1'5000.000) correspondientes a 3,2 smmlv si el programa era inexistente en la región y por el contrario se ofrecía en extensión en calidad de convenio con otra entidad participante.

En ambos casos y mediante créditos condonables y/o subsidios académicos, (supeditados a la región de origen y al tipo de desplazamiento que debían efectuar los artistas para cumplir con sus obligaciones académicas), el Ministerio de Cultura financió hasta un 70% del programa, mientras que el porcentaje restante se cubría indistintamente mediante apoyos de las gobernaciones y/o alcaldías locales del lugar de procedencia de los artistas, o con los recursos propios de los mismos.

Para el manejo de los recursos del Ministerio de Cultura, este designó al ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) como la unidad encargada de realizar los pagos a las Universidades en que los artistas se encontraban matriculados, así como la entidad delegada de definir los requisitos de financiación, trámite y condonación de dichas ayudas económicas. Ello, gracias a la experiencia de este organismo en el otorgamiento de créditos educativos para la promoción de la educación superior en Colombia y su representatividad en el país.

En relación a lo anterior y en cumplimiento a la política de atención prioritaria a los artistas procedentes de sectores populares (estratos 1, 2 y 3), de zonas alejadas y/o en conflicto, el PPACC estableció una política de subvención en la que el artista admitido en el programa tenía derecho a una beca-crédito financiada por el ICETEX y el Ministerio de Cultura, aunque cabe aclarar que no todas las cohortes han tenido financiación del ICETEX, y/o el subsidio de mantenimiento ofrecido por el Ministerio de Cultura.

De este modo, en el caso de estudiantes con condiciones sociales vulnerables los estudios fueron cubiertos casi en un 100% por el Estado, mientras que por su parte los estudiantes procedentes de un estrato socioeconómico medio (3) debían cubrir por semestre el 25% total de los costos educativos, lo correspondiente a 1 smmlv (\$461,500) (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010). (Ver tabla 2).

Lo anterior, reafirma el carácter social del PPACC, pues como hace énfasis el Ministerio de Cultura (2016) sin esta valiosa política de financiación no habría sido posible la participación de los artistas de estratos menos favorecidos ya que más del 85% de las instituciones que lo han implementado son públicas y por tanto no estaban en capacidad de autofinanciar el proyecto.

Tabla 2

Sistema de Créditos y Condonaciones del PPACC

Estrato socioeconómico	Aporte del Ministerio de Cultura	Aporte del ICETEX
1 y 2 (niveles 1 y 2 del SISBEN)	Subsidio del 25% del valor de la matrícula por semestre por estudiante.	Subsidio del 25% y crédito del 50% del valor de la matrícula por semestre por estudiante.
1 y 2 (otros nivel del SISBEN)	Subsidio del 25% del valor de la matrícula por semestre por estudiante.	Crédito del 75% del valor de la matrícula por semestre por estudiante.
3	Crédito condonable por el 25% del valor de la matrícula por semestre por estudiante.	Crédito del 50% del valor de la matrícula por semestre y aporte del 25% por semestre por estudiante.

Nota: tomado de Ministerio de Cultura, 2008, (p. 46)

Si bien, todo artista en condición de vulnerabilidad podía acceder al beneficio de condonación de la deuda académica, en función de la estrategia de beca-crédito, el ICETEX en conjunto con el Ministerio de Cultura estableció unos requisitos mínimos para su concesión, entre ellos:

- **Mérito académico:** aprobación de todos los cursos y asignaturas del programa en los tiempos establecidos (dos años y medio).
- **Obtención del título:** presentación ante el Ministerio de Cultura de la obtención del diploma o acta de grado del programa financiado.
- **Prestación de servicios en las organizaciones culturales de sus regiones de origen:** aquí, el artista beneficiario debe comprometerse como ente multiplicador de saberes en los procesos del campo artístico y cultural de su lugar de procedencia, tiempo no inferior a un año, y presentar una certificación por parte de la organización competente.

Cobertura y Oferta Académica

Como se ha dicho anteriormente, una de las líneas de acción del PPACC es el de ampliar y garantizar el acceso a la educación superior en arte a las poblaciones menos favorecidas.

Así, mediante convenios interinstitucionales y atendiendo a los criterios de equidad e igualdad en educación, esta política pública da prioridad de cobertura a las zonas más alejadas del territorio nacional, favoreciendo la inserción al sistema de educación superior de aquellos estudiantes que por distancia, falta de recursos económicos o de oportunidades de formación en sus regiones no han podido acceder o finalizar un programa profesional en artes.

En este sentido, el PPACC establece un esquema de "priorización territorial" dividido por niveles (ver tabla 3), con el que se han atendido desde el 2008 22 departamentos y 148 municipios del país (Ministerio de Cultura, 2008).

Tabla 3

Niveles de Priorización Territorial para la Implementación del PPACC

Área de formación	Nivel	Departamentos
Música	Nivel 1	Arauca, Amazonas, Caquetá, Casanare, Guainía, San Andrés, Chocó, Vichada, Vaupés, Quindío Putumayo
	Nivel 2	Nariño, Magdalena, Bolivar, Guajira, Cesar, Córdoba, Sucre, Caldas, Risaralda, Nariño, Cauca, Boyacá, Huila, Meta,

		Santander y Norte de Santander
	Nivel 3	Tolima, Cundinamarca, Valle del Cauca, Antioquia y Atlántico
	Nivel 4	Bogotá, Cali y Medellín
Teatro	Nivel 1	Arauca, Amazonas, Caquetá, Casanare, Guainía, San Andrés, Chocó, Vichada, Vaupés, Quindío Putumayo, Nariño, Cauca, Magdalena, Guajira, Cesar, Córdoba, Sucre, Boyacá, Huila, Meta, Santander, Norte de Santander y Tolima
	Nivel 2	Atlántico, Bolivar, Caldas, Antioquia, Cundinamarca y Valle del Cauca
Danza	Nivel 1	Arauca, Amazonas, Caquetá, Casanare, Guainía, San Andrés, Chocó, Vichada, Vaupés, Quindío Putumayo, Atlántico, Magdalena, Bolivar, Guajira, Cesar, Córdoba, Sucre, Caldas, Risaralda, Nariño, Cauca, Boyacá, Huila, Meta, Santander, Norte de Santander, Tolima, Valle del Cauca, Antioquia y Cundinamarca
	Nivel 2	Medellín, Bogotá y Cali

Nota: Zonas y regiones donde se ha implementado el PPACC por orden de prioridad territorial. Tomado de Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2010, (p. 56)

Como señala el Ministerio de Cultura (2008), el PPACC es un programa especial de educación superior en artes enfocado en la profesionalización de artistas y arte-educadores en música, danza y teatro, que se ha implementado en diferentes IES y que integra variedad de programas académicos orientados a la formación profesional en artes.

En el caso de los programas de formación en música se han ofertado tres tipos de titulaciones: dos enfocadas en la formación de formadores (Licenciatura en Música y Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación artística y cultural: Música), y una en la formación profesional en artes como músico intérprete (músico profesional). Para las formaciones en danza, las titulaciones han sido: Licenciado en danza (danza tradicional) o Licenciado en Artes Escénicas opción danzas. Por su parte, para los programas profesionales en teatro, las titulaciones otorgadas son: Licenciado en teatro. Licenciado en arte escénico con énfasis en teatro.

En la tabla a continuación (tabla 4), se detalla qué instituciones han participado en la implementación del PPACC en el área de música, qué tipo de titulación han ofrecido y qué cobertura nacional han tenido.

Tabla 4

Universidades y Programas que han Implementado el Programa Colombia Creativa en el Área de Música

Institución Académica	Ciudad donde se desarrolla el programa	Título otorgado	Regiones de cobertura
Conservatorio del Tolima	Ibagué	Licenciado en música	Tolima, Huila, Caquetá
Universidad del Valle	Cali	Licenciado en música	Valle, Cauca, Tolima
Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira	Licenciado en música	Caldas, Risaralda, Quindío
Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá	Licenciado en música	Boyacá, Cundinamarca, Meta, Casanare, Arauca, Amazonas
Universidad Industrial de Santander	Bucaramanga	Licenciado en música	Norte de Santander, Santander
Universidad INCCA de Colombia	Bogotá	Maestro en música	Bogotá, Cundinamarca
Universidad del Atlántico	Barranquilla	Licenciado en educación musical	Atlántico, Magdalena, Norte de Bolívar, Sucre
Universidad de Nariño	Pasto	Licenciado en educación musical	Nariño, Sur del Cauca, Putumayo
Universidad de Antioquia	Medellín	Licenciado en Educación Básica con énfasis en educación artística y cultura: Música	Antioquia, Córdoba, Chocó
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ASAB	Bogotá	Maestro en música	Bogotá, Meta, Cundinamarca

Requisitos de Acceso y Perfil de Ingreso

El PPACC es una política cultural pública de formación artística que fue diseñada para aquellos artistas, investigadores, productores, formadores, creadores y/o gestores colombianos que no contaban con un título profesional en artes, de modo que tanto los artistas autodidactas, empíricos, informales, no formales, o incluso formales pero con estudios incompletos tenían derecho a presentarse y ser beneficiarios del PPACC, siempre que cumplieran los siguientes requisitos:

1. Ser colombiano.
2. Ser bachiller y haber presentado las pruebas de estado ICFES o Saber 11 en cualquier año. Para este programa no se toma en cuenta el puntaje, como sí sucede en el caso de los estudiantes regulares. El ICFES o Saber 11 es el examen de finalización de estudios de nivel escolar (bachillerato en Colombia), que desde el año 1980 constituye un requisito obligatorio de acceso a la educación superior en el país, ya sea de tipo técnico, tecnológico o profesional).
3. Ser mayor de 25 años para música y de 28 para otras áreas.
4. Pertenecer a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.
5. Tener diez (10) años de experiencia en el área artística correspondiente, soportable mediante documentos, grabaciones, programas, certificados, etc.
6. Para programas de Licenciatura, soportar experiencia mínima de dos (2) años en procesos formativos como tallerista, formador, docente. Puede estar incluida dentro de los 10 años de experiencia artística.
7. Procedencia: Residir y/o laborar en la región en la cual se oferta el programa de profesionalización.

Criterios de Valoración de los Participantes y Proceso de Admisión

Pese a la autonomía de las universidades respecto al proceso de selección de los artistas, el PPACC definió una serie de condiciones fijas con el fin de proteger la política de apoyo social a la actividad artística, contribuir a la orientación de estímulos y

recursos a los sectores priorizados y dar cierta homogenización y empoderamiento a los futuros estudiantes.

Así, a partir del recorrido educativo y profesional de los artistas, se establecieron diferentes criterios de evaluación relativos a años de trayectoria artística; experiencia como formador; participación en programas o proyectos y procedencia según niveles de priorización territorial. La tabla a continuación (tabla 5), señala el porcentaje y puntuación total que adquiere cada uno de estos ítems para los programas de música.

Tabla 5

Criterios de Evaluación para la Admisión de Artistas al PPACC

CRITERIO DE EVALUACIÓN	VALOR PORCENTUAL	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL PARA EL ÁREA DE MÚSICA	
		Años de trayectoria	Puntuación/100
Trayectoria artística	40%	7 años	60
		8-10 años	75
		Más de 10 años	100
Experiencia como formador(a)	25%	2-5 años	60
		6-10 años	75
		Más de 10 años	100
Procedencia (regiones priorizadas)	25%	Nivel 1	100
		Nivel 2	75
		Nivel 3	50
		Nivel 4	25
Participación en programas o proyectos que contribuyan al desarrollo cultural y artístico en su comunidad (certificaciones que acreditan esta experiencia)	10%	6 meses – 2 años	50
		3-5 años	75
		Más de 5 años	100

Nota: Criterios de evaluación de la experiencia artística y docente de los participantes en el área de música. Adaptado de Ministerio de Cultura, 2008.

Para la inscripción y recepción de documentos se habilitó directamente en algunas instituciones el servicio de recepción personal de las hojas de vida en las Oficinas del Programa. En otras, se hizo uso de los servicios de las Oficinas de

Registro y Admisiones, mientras que en otras se pudo realizar la inscripción por correo electrónico o por terceros, como es el caso de la ASAB.

Garantizando ante todo el conocimiento y dominio de los saberes artísticos de los aspirantes, las estrategias de selección de aspirantes que se han implementado hasta el momento han sido principalmente (Ministerio de Cultura, 2008):

- El estudio o revisión detallada de hojas de vida (curriculum vitae).
- La Valoración de los conocimientos artístico-culturales y profesionales de los aspirantes a partir de certificaciones de programas cursados, publicaciones, menciones o reconocimientos, grabaciones, pertenencia a grupos, eventos, giras nacionales o internacionales, como elementos clave para el proceso homologación de asignaturas en los ciclos de formación básica, profesional o de electivas.
- Los performance, presentaciones o audiciones en vivo que permitan la exhibición de las capacidades y expresiones artísticas, para efecto de ubicar a los aspirantes en determinados niveles de desempeño técnico.
- La aplicación de pruebas de conocimientos, aptitudes y entrevistas, que permitan conocer los aspectos más sobresalientes y débiles respecto a la formación del artista o arte-educador aspirante. En este punto, algunas universidades han decidido realizar únicamente entrevistas, pues consideran que esta permite conocer mejor al candidato a la vez que posibilita una evaluación más precisa de su hoja de vida y trayectoria artística.

Acorde con el documento guía de implementación del PPACC, se sugiere además que las pruebas de admisión a los programas consideren un nivel promedio de los aspirantes y no solo se favorezca a quienes demuestren mayor dominio y conocimientos teóricos o técnicos de corte *académico* que responden al cánón centroeuropeo. En esta línea, asumiendo que muchos de los artistas tradicionales no necesariamente cuentan con conocimientos teóricos sobre su saber, esta no puede ser condición para su descalificación, pues es justamente a estos conocimientos a los que se pretende acceder y a los que se invita a reconocer en el desarrollo de los programas de profesionalización. Razón por la

cual, estas pruebas y proceso de selección son contrastantes con las pruebas aplicadas a los estudiantes de los programas regulares.

Específicamente dentro de los programas de profesionalización en el área de música se han implementado como mecanismos de selección y admisión de estudiantes (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010):

- El estudio y revisión detallada de hojas de vida. Con ellas, se ponderan en la mayoría de los casos aspectos como la trayectoria artística, experiencia pedagógica, desarrollo de proyectos culturales, lugar de procedencia, nivel socioeconómico, productividad artística, estudios artísticos y académicos, entre otros.
- Realización de pruebas de aptitud musical e instrumental, para efecto de ubicar a los aspirantes en determinados niveles de desempeño técnico-musical.
- Realización de pruebas específicas de conocimientos musicales que incluyen factores como: entrenamiento auditivo, toma de dictados, identificación de intervalos y acordes, armonización, improvisación instrumental y/o vocal.
- Entrevistas.
- Reconocimiento de potencialidades, partiendo no desde la gramática formativa de las instituciones sino de las construcciones culturales y locales propias de las regiones de procedencia.

Realización de las Pruebas de Admisión

Las fechas, lugares y condiciones de aplicación de las pruebas varían según cada universidad, al igual que la modalidad de las mismas: oral, escrita, audiciones y/o recitales.

La duración de aplicación también varía desde pruebas aplicadas en una sola jornada de 2 a 4 horas hasta jornadas de varios fines de semana para evaluar el desempeño de cada aspirante.

Gestión Administrativa

Si bien, en los lineamientos de implementación del PPACC se establecen los objetivos de formación y las condiciones de acceso y financiación del programa, de cumplimiento universal para todos los programas participantes, la flexibilización de los currículos y la adaptación e implementación de la propuesta de profesionalización al interior de cada universidad así como la sustentación y aprobación en las múltiples instancias y niveles que utiliza la vida académica (Comités de programa, Consejos de Escuela o Departamento, Consejo de Facultad, Vicerrectoría Académica, Comité Central de Currículo y/o Consejo Académico), corresponde a un proceso individual y propio de cada institución, que aunque libre y autónomo, debe cumplir con las condiciones mínimas de acreditación y calidad que señala el CNA.

Respecto a la selección y admisión de estudiantes, cada universidad puede aceptar por cohorte un máximo de 70 artistas que son divididos en dos grupos, procurando guardar la mayor similitud posible entre los estudiantes según su experticia y experiencia musical (Ministerio de Cultura, 2008).

A nivel administrativo, cada universidad goza de una amplia autonomía para su quehacer, define su propia estructura organizativa, y establece de manera autónoma el tipo de servicios de bienestar estudiantil (asesorías psicológicas, actividades lúdicas o de encuentros grupales), de apoyo al registro y control académico, de seguimiento académico y de fortalecimiento de la comunicación entre los distintos estamentos de la comunidad educativa.

En esta dirección, algunas instituciones han aumentado los servicios ya existentes de monitoria y apoyo para la atención y dedicación prioritaria a los estudiantes de Colombia Creativa especialmente durante los días de asistencia concentrada. En otros casos, las IES optan por la creación de un grupo o unidad independiente de apoyo que se define de manera interna y que es desempeñada por profesores de manera temporal, lo que provoca que hay mucha rotación en los cargos.

Equipo Docente

En cumplimiento a las condiciones de calidad establecidas para el PPACC se acordó que los docentes debían haber estado o estar vinculados a los programas regulares de cada universidad dado que ello garantizaba tanto la experticia docente en su campo así como el conocimiento y experiencia en el desarrollo de los contenidos según el proyecto educativo institucional de cada universidad. En ningún caso el pago correspondiente a estas horas extras puede salir de los fondos o recursos de los programas regulares (Ministerio de Cultura, 2015).

Para los ciclos de profundización es usual que varios de los programas complementen sus procesos con la contratación de docentes externos, cuyo criterio de selección se da principalmente por su nivel de experticia y reconocimiento nacional y/o internacional en su área de formación.

De otro lado, dado que la población de artistas beneficiarios son estudiantes no tradicionales (adultos y en algunos casos adultos mayores), las universidades deben ser altamente asertivas en la selección de los maestros, quienes deben estar altamente cualificados.

En esta dirección, existe una serie de criterios y condiciones relevantes entre las que se destacan: la participación activa del docente en espacios y escenarios artísticos y/o culturales, el conocimiento del país y del sector artístico, su experticia docente y su capacidad de adaptación a nuevos contextos, apertura al conocimiento y flexibilización del pensamiento (Ministerio de Cultura, 2008; 2015).

Adicionalmente y acorde con el Ministerio de Cultura (2010), estos docentes deben:

- Conocer ampliamente el proyecto y por lo tanto las características de la población con la cual se trabaja.
- Tener una amplia trayectoria académica, artística y pedagógica.
- Estar en capacidad de trabajar en condiciones no habituales: jornadas extensivas, encuentros de fines de semana (sacrificando tiempos personales), cambiar el seguimiento de proceso presencial por el uso de otras estrategias pedagógicas de acompañamiento.

- Tener altas competencias académicas y pedagógicas en el área en la cual desarrolla su labor.
- Elaborar materiales de apoyo didáctico para la población real.
- Mantener el equilibrio entre el rigor y flexibilidad académica.
- Tener clara la malla curricular y estar en capacidad de modificar las metodologías y didácticas, dado que cada semestre y grupo implica pensarse de manera distinta los programas académicos (Yturralde, 2018).
- Contextualizarse con el quehacer de la población estudiantil.

Es por esto que el proceso de selección de los docentes del PPACC lo realiza por lo general y de forma autónoma el mismo equipo base de profesores que ha diseñado la propuesta de implementación del proyecto al interior de cada institución y programa académico pues es clave garantizarle a los estudiantes una planta docente capaz de asumir los retos y dificultades que como población no tradicional sugieren, a la vez que permita el desarrollo de su creatividad, pensamiento crítico, autogestión y auto-realización (Herrera, Jiménez & Castro, 2011; Yturralde, 2018).

En esta dirección, para la implementación del PPACC se evidencia la necesidad de establecer espacios de inducción y formación a los profesores que hacen parte del proyecto en cada universidad además de compartir con ellos los desarrollos y el sentido del proyecto (Ministerio de Cultura, 2010). Sin embargo y con base a los resultados obtenidos en la investigación, se pudo constatar que solo la universidad de Antioquia ofrece durante el proceso de inducción un curso de preparación pedagógica para los nuevos docentes.

Flexibilidad Curricular

Dada la necesidad de validar y reconocer los saberes de un amplio colectivo de artistas informales o no titulados del país dentro de las lógicas propias de la academia en el contexto de las enseñanzas superiores en artes, como un compromiso social asumido por el estado colombiano, el desarrollo e implementación del PPACC ha

demandado una extensa discusión académica y disciplinar así como un arduo proceso de re-evaluación, flexibilización y adaptación del currículo.

Para tal fin, se ha contado con la intervención tanto de los entes administrativos, designados según la ley general de educación, como de grupos de expertos determinados de forma autónoma por la dirección de cada programa, en ocasiones fueron también sugeridos por ACOFARTES:

1. Comité de programa.
2. Comité curricular.
3. Consejo de facultad.
4. Consejo académico.
5. Consejo superior.
6. Comité especial para la implementación del PPACC. En el caso de las universidades que ofrecen diferentes programas se establece un comité específico para cada uno (música, teatro y danza). En algunas universidades se han llegado a establecer comités académicos especializados dedicados únicamente a estudiar la oferta del PPACC y comités administrativos que se encargan expresamente de la atención personalizada a este colectivo de artistas.

Basado en la responsabilidad social universitaria y en la autonomía que tienen las IES colombianas de modificar algunos aspectos de sus currículos, cada programa profesional de música vinculado al PPACCC es libre de flexibilizar y adaptar las mallas curriculares y prácticas docentes a las condiciones específicas de cada grupo y/o artista participante, partiendo siempre de la estructura curricular propia de sus respectivos programas formales acreditados por el CNA y de las posibilidades de validación/convalidación/homologación que permiten sus currículos (reglamentaciones internas, decretos, resoluciones y acuerdos para reconocer los conocimientos, vías de homologación o equivalencia, validación, pruebas de clasificación y validación de saberes, reconocimiento por experiencias certificadas, entre otros) (Ministerio de Cultura, 2008; Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).

Previo a ello y atendiendo a los criterios mínimos de calidad establecidos por este mismo organismo para las enseñanzas superiores, cada programa debe:

- Establecer un perfil básico del proyecto y un básico curricular que posibilite, desde una exigencia mínima, valorar y reconocer los enriquecimientos, recorrido y experiencia profesional de los aspirantes al respectivo programa (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).
- Revisar y reinterpretar los objetivos de los programas curriculares conforme a las condiciones académicas y procedimentales del PPACC. Lo que implica en su mayoría largas horas de trabajo respecto a la toma de decisiones de carácter técnico, metodológico, artístico y didáctico.
- Reestructurar los contenidos de los programas para establecer y definir el tipo de flexibilización curricular, los criterios de homologación de conocimientos y experiencias y el número y forma de créditos a cursar por cada artista participante.

Si bien, dichas modificaciones curriculares deben informarse al Ministerio de Educación Nacional estas no requieren autorización expresa por parte del mismo para su aplicación, ello siempre que, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 43 del Decreto 2566 de 2003 (Ministerio de Cultura, 2008; 2010), no se altere la naturaleza del programa.

Respecto al proceso de validación de la experiencia y la organización del plan de estudios para cada cohorte o grupo de artistas, ésta se realiza conforme a la información recogida a partir de los diagnósticos y pruebas específicas de admisión e ingreso. Durante esta etapa, la dirección de carrera determina el nivel de competencias con las que cuenta cada candidato en los diferentes componentes de formación determinados por el currículo y con base a ello se procede a validar/homologar/igualar las competencias disciplinares y a asignar las calificaciones correspondientes a las asignaturas, de acuerdo con los conocimientos, dominio de la materia, experiencia y experticia demostrados durante el proceso de selección.

De acuerdo con el Ministerio de Cultura (2010), la equivalencia o validación se utiliza para reconocer o acreditar el trabajo académico realizado por un estudiante que

ingresa a un programa certificado por la misma universidad o por otras instituciones de educación superior. La homologación, por su parte, se utiliza para hacer el reconocimiento o acreditación de actividades independientes realizadas por el estudiante artista en comunidades, empresas o instituciones mediante el desarrollo de pasantías, proyectos o prácticas, debidamente certificadas. El requisito en cuanto a duración mínima es establecido según el criterio propio de cada universidad.

Como se ha señalado anteriormente, las universidades y programas académicos regulares en artes participantes son libres de utilizar diversos mecanismos de adaptación y flexibilización del currículo para la correcta implementación del PPACC, pero aunque sea un proceso independiente, de manera general las instituciones han coincidido en acoger las siguientes estrategias como parte de su flexibilización:

- La reestructuración o diseño de diferentes pruebas de clasificación e ingreso adaptadas a las características particulares de la población, con las que se busca dar prioridad al reconocimiento del saber y hacer cultural de este colectivo de artistas y donde se considera la teoría como un elemento ulterior a abordar y desarrollar dentro del programa.
- La validación, equivalencia y/u homologación de la experiencia en función del reconocimiento de cierto porcentaje de créditos académicos, correspondientes en su mayoría a cubrir la mayor cantidad de asignaturas del componente de fundamentación (primeros 4 semestres de todo programa regular). Lo anterior, a partir de los correspondientes exámenes de selección y admisión y siempre en función de los criterios de máximos y mínimos definidos de forma autónoma por cada universidad y programa.
- La adaptación, en asignaturas y créditos académicos, de los programas originales registrados y acreditados por el CNA para hacerlos realizables en un periodo de cinco semestres en lugar de 10.
- La integración de contenidos programáticos de dos semestres en uno, diferenciando aquellos contenidos o cursos que requieren prioridad y orientación directa del docente de aquellos que puede desarrollar el estudiante de manera independiente o en procesos de investigación.

- La revisión de los contenidos de las asignaturas de manera que puedan articularse entre sí.
- La evaluación de las mallas curriculares con el fin de agrupar las asignaturas del programa por categorías:
 - Las asignaturas que necesariamente deberían cursar todos los aspirantes que ingresan al programa.
 - Aquellas asignaturas que dependiendo del grado de avance de los estudiantes se necesita o no cursar.
 - Y, aquellas asignaturas que fácilmente podrían homologarse o validarse de acuerdo con el perfil de los estudiantes y que seguramente no necesitarían cursar.
- El rediseño de los contenidos de las asignaturas para adaptarlos a las necesidades del programa y de los estudiantes.
- El establecimiento de las líneas de formación fundamentales y la organización del plan de estudios por núcleos temáticos (teórico, investigativo y práctico) (Ministerio de Cultura, 2010).
- El establecimiento de una estrategia de “presencialidad concentrada” con calendarios adaptados a las posibilidades de los estudiantes.
- La optimización del tiempo y concentración académica en pocas jornadas presenciales.
- La flexibilización de los procesos administrativos.
- La creación, en algunos casos, de comités de atención especiales y exclusivos para éste grupo de estudiantes.
- El enfoque de los trabajos de investigación hacia la recuperación de experiencias propias de los artistas en el desarrollo de proyectos artísticos comunitarios, dando así la posibilidad que los mismos estén vinculados con los contextos, aportes y tradiciones desde sus regiones de procedencia y/o trabajo (Ministerio de Cultura & ACOFARTES, 2010).
- El establecimiento de un periodo de nivelación académica en alguno o varios elementos, en el cual, de ser necesario, se ofrecen monitorias personalizadas para nivelar a los estudiantes, principalmente en el primer semestre.

- Para el caso específico de las enseñanzas del área de música: se han ofertado piano o guitarra como instrumento complementario (generalmente, dentro de los programas regulares, piano es el único instrumento complementario, a excepción de los estudiantes que tienen por instrumento principal el piano en cuyo único caso se oferta guitarra).

Partiendo de los lineamientos propios del PPACC, es importante señalar que los estudiantes tienen los mismos beneficios y obligaciones que un estudiante regular porque asumen el mismo reglamento. Por tanto, si este presenta un bajo rendimiento académico esto puede ser motivo de expulsión del programa.

Como parte del compromiso social universitario y en reconocimiento al saber de dicho colectivo de artistas, el Ministerio de Cultura (2008) en su documento guía para la implementación del PPACC sugiere que vale la pena que las universidades ofrezcan plazas laborales a sus egresados más destacados. En esta línea, algunas instituciones han acogido esta iniciativa y han contratado en los últimos años y versiones del proyecto a distintos egresados del programa como docentes del PPACC, como es el caso de la UDEA, la INCCA y la UA.

Bajo las mismas lógicas del proyecto y para el caso de la flexibilización de los programas del área de música, éste estipula que:

- No se deben destinar dentro del programa de profesionalización tiempo ni recursos en cubrir la formación instrumental.
- Se debe dar prioridad en los primeros dos semestres al fortalecimiento de áreas específicas musicales tales como armonía, desarrollo audio perceptivo y gramática musical. En el caso de identificar carencias importantes dentro de las pruebas de ingreso, se deben establecer espacios individuales extra de monitoría para los artistas a fin de nivelarlos.

Acorde con los criterios y mecanismos de homologación y equivalencias en música se ha establecido que:

- Para la homologación se tome en consideración el desempeño destacado del oficio, el reconocimiento debidamente soportado y justificado desde su quehacer

en el medio artístico y la versatilidad en la interpretación instrumental, para la cual se establece un examen específico de instrumento o puesta en escena ante el jurado calificador.

- El modelo pedagógico de las propuestas se oriente a ofrecer herramientas propias de la disciplina según el perfil de cada artista. Un modelo de carácter práctico basado en las necesidades generales que presentan los artistas y que esté directamente relacionado con el contexto y campo de acción de un docente de música en Colombia (bandas sinfónicas, músicas tradicionales, dirección coral, etc.).
- Se ha de vincular a los estudiantes dentro de los conjuntos instrumentales representativos de las instituciones a fin de integrarlos a la vida universitaria y de nutrir las prácticas musicales con los saberes de este colectivo de artistas.
- Para los grados en licenciatura en música las prácticas docentes son obligatorias. En este caso, para aquellos estudiantes que se encuentren en el ejercicio de la docencia en cualquier modalidad los créditos académicos correspondientes a observación y práctica docente pueden convalidarse, siempre que se esté bajo la supervisión y aprobación de un coordinador de prácticas.
- A partir del tercer semestre (correspondiente al VIII semestre del programa regular), se da mayor intensidad a las áreas pedagógicas.

Por su parte, en lo que respecta a las áreas de danza y teatro, y sólo en casos excepcionales, se pueden homologar créditos académicos para asignaturas correspondientes a semestre más elevados (V, VI y VII), siempre que no correspondan a las áreas de énfasis.

Y en el campo de las prácticas profesionales, también en danza y teatro, dichos créditos se pueden validar por presentaciones, puestas en escena, montajes, representaciones y demás. Se tiene en cuenta los trabajos comunitarios, artísticos y culturales.

Tiempos de Encuentro, Tipos de Asistencia y Estrategias de Seguimiento a los Estudiantes

Dado que los programas profesionales con registro calificado en los cuales se ha implementado el PPACC son de carácter presencial se ha debido mantener dicha condición.

A su vez, teniendo en cuenta que para su ejecución se hace uso de los mismos recursos físicos y una cantidad considerable de recursos humanos propios de los programas regulares, las universidades implementadoras del proyecto se han visto en la necesidad de establecer diversos calendarios académicos para su correcto desarrollo, proceso de estudio que se lleva a cabo dentro de comités especializados designados autónomamente por cada universidad con el fin de garantizar conjuntamente la disponibilidad de espacios físicos de estudio y disposición horaria de los docentes.

Las instituciones han optado entonces por implementar el programa mediante una modalidad de “presencialidad concertada”, que consiste en encuentros periódicos quincenales, mensuales, o, en pocos casos, trimestrales, que facilitan la participación de los artistas. En todos los casos, la designación de la frecuencia de dichos encuentros corresponde a una decisión autónoma de cada universidad.

Las jornadas de presencialidad concentrada, que es el denominador común en este proyecto, pueden tener diferentes variantes:

- Dos encuentros presenciales al semestre, uno al inicio y otro al finalizar el semestre, con duraciones de quince días.
- Encuentros mensuales en fines de semana y puentes.
- Seis encuentros al semestre, de duración 3 días.
- Tres encuentros al semestre, dos de duración de 15 días y uno de duración seis días.
- Tres encuentros al semestre, cada vez durante cuatro días.
- Encuentros quincenales en jornadas de fin de semana, cada vez durante dos o tres días.

CATEGORÍA CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PPACC CARGP

Componentes que estructuran el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa

CÓDIGO Dirigido a DIR
Describe el perfil de ingreso de los aspirantes

CÓDIGO Adultos mayores de 28 años AM
Dice que la edad mínima de admisión es 28 años
“Colombia Creativa se basa en personas mayores de 28 años, con más de 10 años de experiencia en música comprobado”

CÓDIGO Adultos que querían aprender AQA
Dice que los artistas estaban motivados por el aprendizaje
“Yo entré claro, porque necesitaba el título, pero también porque quería aprender”

CÓDIGO Artistas con amplio dominio musical AADM
Dice que los artistas debían contar con amplio dominio musical
“Había muchas personas de mucho nivel”
“A diferencia del pregrado había músicos de mucha trayectoria”

CÓDIGO Artistas de amplia trayectoria y reconocimiento en el país AATR
Dice que los artistas participantes contaban con una amplia trayectoria y reconocimiento en su campo
“La mayoría eran músicos de profesión, músicos de mucha trayectoria y reconocimiento nacional e incluso internacional”

CÓDIGO Artistas que no tenían acceso a la educación superior artística por falta de recursos económicos NAEAR
Señala los problemas que vivieron los artistas para profesionalizarse anteriormente por la falta de recursos económicos o dificultades familiares
“personas que no tuvieron la oportunidad en algún momento de sus vidas de estudiar por falta de recursos económicos. O porque quizá tuvieron que suspender sus estudios porque tenían que mantener a su familia”

CÓDIGO Artistas que no tenían acceso a la educación superior artística por la centralización en la oferta académica NAESC
Señala los problemas que vivieron los artistas para acceder a programas de educación superior en artes por la centralización de la oferta académica
“personas que no tuvieron esa oportunidad primero porque en sus lugares donde viven no hay universidades o quedan muy lejos”

CÓDIGO Artistas que por diferentes motivos nunca terminaron su formación profesional en música ANTFP

Dice de los artistas que no tuvieron la oportunidad de terminar su formación profesional en música

“músicos que, pues ya llevaban muchos años trabajando, que estuvieran activos y que no hubieran tenido oportunidad de hacer una carrera en música o que hubieran estudiado en su juventud y no hubieran terminado la carrera por los motivos que fuera”

CÓDIGO Estudiantes inquietos y comprometidos EIC

Dice de la buena actitud de los estudiantes

“eso nos motivó a nosotros como docentes a preparar bien nuestras clases porque era gente que sabía mucho y estaba súper comprometida. Yo le llamaba la profesionalización de profesionales”

CÓDIGO Diseñado y liderado por Min. Cultura LIDMC

Dice que fue una estrategia diseñada y liderada por el Ministerio de Cultura

“fue planeado en sus inicios desde el Ministerio de Cultura, no tanto del de Educación” “El Ministerio crea la política, hace los programas, da el dinero”

CÓDIGO Financiado parcialmente por Min. Cultura FPMC

Dice que parte de la financiación fue cubierta por el Ministerio de Cultura

“un porcentaje lo pagaba la gobernación y el otro el Ministerio de Cultura, ya lo que le tocaba poner al estudiante era como un 12%”

CÓDIGO La profesionalización no le supuso gastos extra a las IES NGEX

Destaca que la profesionalización no supuso gastos extra a las IES

“era autofinanciado, es decir que no daba pérdidas”

CÓDIGO El PPACC es una oportunidad para reconocer los saberes de los artistas ORSA

Señala que el PPACC brinda una oportunidad muy valiosa frente al reconocimiento de los saberes de los artistas

“permite AVALAR Y CERTIFICAR el saber de músicos que, aunque vienen por ejemplo de diferentes formas y diferentes maneras de aprendizaje han adquirido un conocimiento de un saber que es importante que tenga un reconocimiento”

CÓDIGO Implementado principalmente en universidades públicas UP

Dice que en su mayoría el PPACC se implementó en universidades públicas

“El proyecto Colombia Creativa nace de la concertación entre el Ministerio de Cultura con la Asociación Colombiana de la Facultades de Artes y 9 universidades públicas del país, ya mucho tiempo después es que se han ido adhiriendo algunas pocas universidades privadas”

CÓDIGO Antecedentes ANT

Señala los antecedentes que se tomaron en cuenta para la investigación

CÓDIGO *Nace de la deuda social del país con el sector artístico y cultural. Sectores vulnerables* **DSSA**

Menciona la vulnerabilidad histórica del sector artístico y cultural
“Es una estrategia política dentro del Bicentenario que surge como un reconocimiento por la labor y por la deuda que se tiene con los artistas del país”

CÓDIGO *Nace del apoyo y trabajo en red entre los programas de arte a nivel Nacional y un equipo de docentes comprometidos con el sector* **ATR**

Señala la colaboración y trabajo en red de diferentes actores del sector artístico

“nos reunimos con varios profesores de diferentes partes de Colombia, vinieron de la Costa Atlántica, del Valle, Antioquia, Quindío, un equipo que fue pensado exclusivamente para diseñar una especie de programa especial que no peleara con el programa regular de las universidades”

“de esas reuniones es de donde surge el Documento de Bases de Implementación que ahí es donde aparece digamos el objetivo del programa, qué era lo que buscaba, cuáles eran los puntajes, qué se le iba a dar, cuánto iba a costar el semestre, todo eso surgió en esas reuniones”

CÓDIGO *PNMC como principal antecedente del PPACC* **PNMC**
Señala al PNMC como el principal antecedente de la política pública
“el programa de Colombia Creativa surge como continuidad del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)”

CÓDIGO *Programa de profesionalización de profesionales* **PPP**
Indica el alto rendimiento artístico y musical de los artistas participantes

CATEGORÍA *DEBILIDADES- DIFICULTADES Y FORTALEZAS DEL PPACC* **DIDEFOR**
Componentes que describen las debilidades, dificultades y fortalezas del PPACC

SUBCATEGORÍA *Debilidades del programa* **DEBPR**
Describe las debilidades por las atraviesa el programa

CÓDIGO *Administrativas* **ADM**
Señala las debilidades administrativas
“le falta como un poco en la parte de infraestructura administrativa”

CÓDIGO No se cumplían requisitos socio-demográficos NCR

Señala el incumplimiento desde las IES de los requisitos socio-demográficos de los artistas

“nos encontrábamos con gente bastante joven, que no llegaba ni a los 30 años, y yo decía “¿pero si esta persona puede estar en la universidad, en el programa normal, por qué está acá?” ¿sí? y lo mismo pasaba con sus condiciones económicas o regiones de procedencia. Es decir, no se estaba dando prioridad a la sectorización de la que hablaba el programa”

CÓDIGO Carga académica y horaria excesiva CAHE

Señala las dificultades debido a la excesiva carga académica y horaria

“tenían que abarcar todo un programa comprimido de todo lo que se ve en una carrera de 5 años, entonces obviamente tenían que ser MUY RÁPIDOS Y DAR MUCHA INFORMACIÓN”

CÓDIGO Demoras en el desembolso de las becas y mala comunicación con el ICETEX DDB

Dice que había demoras en el desembolso de las becas y mala comunicación con el ICETEX

“esa articulación entre el Ministerio de Cultura e ICETEX fue un poco compleja porque el ICETEX no desembolsaba fácilmente los rubros. Hubo atrasos en los rubros”

CÓDIGO Demoras en los pagos a los docentes DPAD

Señala demoras en los pagos a los docentes

“Administrativamente la universidad era muy pesada para manejar el proyecto, entonces tardaban mucho en todos los procesos de cumplir con los pagos y los desembolsos de los profes”

CÓDIGO Acceso a la información y oferta del PPACC AIP

Señala los problemas en el acceso a la información y oferta del PPACC

“había mucha gente que no sabía en ese tiempo de la profesionalización, me parece que sí faltó un poco más de publicidad. Era más como el voz a voz entre artistas, entre músicos ¿sí?”

CÓDIGO Evaluación escasa y no estructurada del PPACC EENE

Menciona la escasa y poco estructurada evaluación

“ellos nos quedaron debiendo la valoración a nivel nacional de Colombia Creativa”
“se hicieron algunos encuentros, pero era más como un barrido muy general, como esas reuniones de colegio ¿no? tipo: en que están, qué han hecho, qué falta”

CÓDIGO Falta de acompañamiento a las Instituciones por parte de los Ministerios FAIM

Dice de la falta de acompañamiento a las instituciones por parte de los Ministerios

“se nos dice, se nos invita, pero no se nos dice el ¿cómo?”
“la universidad siempre tuvo dificultades con el Ministerio de Cultura en cuanto a la comunicación, era como rota, esas cosas no fluían muy bien”

CÓDIGO La formación no se desplaza FND

Dice que la información no se desplaza

“De pronto en el PNMC fue más bonito en ese sentido porque los profesores íbamos al lugar donde estaba la gente”

CÓDIGO Falta de seguimiento a los egresados FSEG
Indica que no se realiza un seguimiento a los egresados
“no hay una instancia ordenadora y que vayan dirigiendo y captando dónde están estos egresados, no existe ese seguimiento, nosotros no lo tenemos”

CÓDIGO Pérdida del sentido y filosofía del programa PSYF
Señala la pérdida del sentido y filosofía del programa
“yo pienso que Colombia creativa fue un programa que empezó que inició con muy-muy-muy buena intención, pero luego se fue perdiendo”

SUBCATEGORÍA Dificultades del programa DIFPR
Describe las dificultades por las que atraviesa el programa

CÓDIGO Dificultades de desplazamiento de los artistas DDES
Señala las dificultades de desplazamiento a las que se enfrentaban los artistas
“venían de 12-15-20 horas de viaje, o sea venía de muy lejos... otros venían también de zona roja y a veces no podían salir, no podían venir a clase”

CÓDIGO Dificultades Institucionales DINS
Señala las dificultades institucionales
“Ninguno tenía experiencia frente a eso, ni la Universidad de Antioquia, pero tampoco la del Valle, la del Atlántico, NINGUNA, ninguna sabía qué hacer o cómo para minimizar un programa en tres encuentros”

CÓDIGO Tensiones y rechazo por el PPACC TRP
Señala las tensiones y rechazo por el PPACC
“fue muy fuerte no solamente de parte de los docentes sino también de los estudiantes del programa, como le decían “Colombia recreativa” al programa. O sea, lo estigmatizaron mucho al comienzo”

SUBCATEGORÍA Fortalezas del programa FORPR
Describe las fortalezas por las que atraviesa el programa

CÓDIGO Comprensión y compromiso con el Reconocimiento y la Flexibilización CRF
Destaca la comprensión y compromiso docente e institucional con el reconocimiento y la flexibilización curricular
“pienso que Colombia Creativa fue un proyecto que, si bien curricularmente pues trajo sus situaciones en cada uno de los programas de arte en los cuales se decidió abrir, y de alguna manera para algunos supuso una situación compleja, puedo decir que no fue una cuestión hecha de la noche a la mañana, fue algo muy bien estudiado”

CÓDIGO Facilidades para seleccionar el equipo de trabajo SETR
Dice de la facilidad de los coordinadores para seleccionar el equipo de trabajo
“cuando se me dijo a mí “¿se quiere meter en esta locura?” yo puse unas condiciones, “si me permiten escoger el equipo ¿sí? PORQUE NO TODOS CABEMOS AQUÍ”. No porque no sepan, sino porque además de poseer esos conocimientos desde lo cognitivo se necesita asumir una postura procedimental y ACTITUDINAL”

CÓDIGO *Misma planta docente del programa regular* **MDPR**
Señala que se mantiene la misma planta docente del programa regular
“los docentes fueron los mismos profesores de la universidad, no contratamos a ningún profesor externo”

CATEGORÍA GESTIÓN ACADÉMICA Y CURRICULAR DEL PPACC GEACUR
Componentes que describen la gestión académica y curricular del PPACC

CÓDIGO *Altas tasas de retención estudiantil* **ATRE**
Dice de las altas tasas de retención estudiantil
“la mayoría terminaron, en término de porcentajes yo diría que tal vez como el 90%”

CÓDIGO *Uso de los mismos recursos físicos de los programas regulares* **MRPR**
Señala que se hace uso de los mismos recursos físicos de los programas regulares
“eran los mismos para todos, ellos contaban con todos los auditorios, con todos los instrumentos, con los laboratorios, todo, todo lo del programa regular, ahí no hubo ninguna diferencia”

CÓDIGO *Procesos de capacitación e inducción escasos* **PICE**
Indica que hay escasos procesos de capacitación e inducción
“se hicieron como reuniones, yo si tuve conocimiento cuando se estaba en ese proceso de implementación del programa de unas reuniones, pero una capacitación, no”

SUBCATEGORÍA *Procesos de Flexibilización* **PFLEX**
Describe los procesos de flexibilización

CÓDIGO *Flexibilización académica de la malla curricular* **FLEXA**
Señala los procesos de flexibilidad y adaptación académica del currículo
“cambiaban un poco las estrategias, es decir ellos como que las acomodan teniendo en cuenta todo el bagaje cultural que nosotros traíamos”

CÓDIGO *Currículo Oculto* **CUO**
Dice del currículo oculto
“nos tocó en reuniones re-organizar el plan de estudios y hacer como un currículo oculto, entonces digamos que había materias que tenían un nombre, pero su contenido era otro y así”

CÓDIGO *Inglés obligatorio* **ING**
Señala que el área de inglés no era homologable
“otro que tampoco nos perdonaban sí era idioma extranjero, entonces se les dio dos niveles de inglés básico”

CÓDIGO *Instrumento complementario (funcional)* **ICF**
Dice que el enfoque didáctico del área de instrumento complementario era que fuese realmente funcional
“en instrumento complementario ya es lo más funcional, lo más popular”

CÓDIGO *No se ofertó instrumento principal* **NOIP**
Señala que no se ofertó instrumento principal
“pero no veían instrumento principal, eso sí no lo vieron”

CÓDIGO *Sí se ofertó instrumento principal* **SOIP**
Señala que en algunos casos sí se ofertó instrumento principal
“ellos veían instrumento toda la carrera, pero se les homologaba los cuatro primeros semestres”

CÓDIGO *Parten del mismo currículo del programa regular* **PMPR**
Destaca que parten del mismo currículo del programa regular
“básicamente el programa, el proyecto de profesionalización, era el mismo programa de la licenciatura entonces todo lo que era la misión, la visión, toda la malla curricular, todos los contenidos, todas las fases del programa, de la malla, eran las mismas”

CÓDIGO *Basado en las posibilidades y necesidades reales de los artistas en sus contextos* **BNAC**
Destaca que está basado en las posibilidades y necesidades reales de los artistas en sus contextos
“me acuerdo que hicimos varios módulos y en esos módulos los profesores de cada área nos encargábamos de revisar los contenidos, la bibliografía y coger lo más esencial pensando también en ellos ¿qué era lo que más necesitaban?”

CÓDIGO *Trabajo de grado enfocado al hacer y experiencia de los artistas* **TRAG**
Indica que el trabajo de grado se enfoca en el hacer y la experiencia de los artistas
“la mayoría hicieron sus proyectos de grado en participación que era básicamente involucrando a sus comunidades o sus entornos de dónde venían”

CÓDIGO *Pruebas de selección modificadas y adaptadas para estos artistas* **PMOD**
Dice que las pruebas de selección fueron modificadas y adaptadas para los artistas
“el examen de admisión fue diferente, fue construido COMPLETAMENTE DIFERENTE. Incluía los conocimientos básicos y para nosotros fue muy importante la parte de la improvisación del instrumento”

CÓDIGO *Presencialidad concertada* **PREC**
Hace referencia a la modalidad de oferta del programa
“el programa se estableció y se ofreció bajo la modalidad de presencialidades concentradas, con diferentes horarios”

SUBCATEGORÍA *Mecanismos de difusión y oferta del PPACC* **MDOP**
Describe los mecanismos de difusión y oferta del PPACC

CÓDIGO Conoce el PPACC gracias al PNMC PNMC
Dice de los participantes que conocieron el PPACC gracias al PNMC
“yo llegué al programa por medio del proceso del Ministerio y del PNMC, de los talleres”

CÓDIGO Oferta a través de correo electrónico CORE
Destaca su oferta a través de correo electrónico
“nosotros hacíamos como el proceso de divulgación por correo electrónico porque nosotros teníamos una base de datos de la gente que siempre había estado interesada como en el proceso y por ahí básicamente se difundió la información”

CÓDIGO Páginas Web de la Institución o del Ministerio de Cultura PWEB
Dice del uso de las páginas web de la Institución o del Ministerio de Cultura
“se sacó por página web, que es como el mecanismo de difusión de la universidad, y después ya fue cuestión de voz a voz”

CÓDIGO Redes sociales REDS
Dice del uso de las redes sociales como medio de oferta
“lo hicieron en redes sociales, en ese entonces, Facebook”

CÓDIGO Reuniones informativas RI
Dice de las reuniones informativas que se desarrollaron para ofertar el PPACC
“se viajó a diferentes municipios, se hicieron reuniones con el alcalde para ir a promocionar precisamente lo que iba a ser Colombia Creativa”

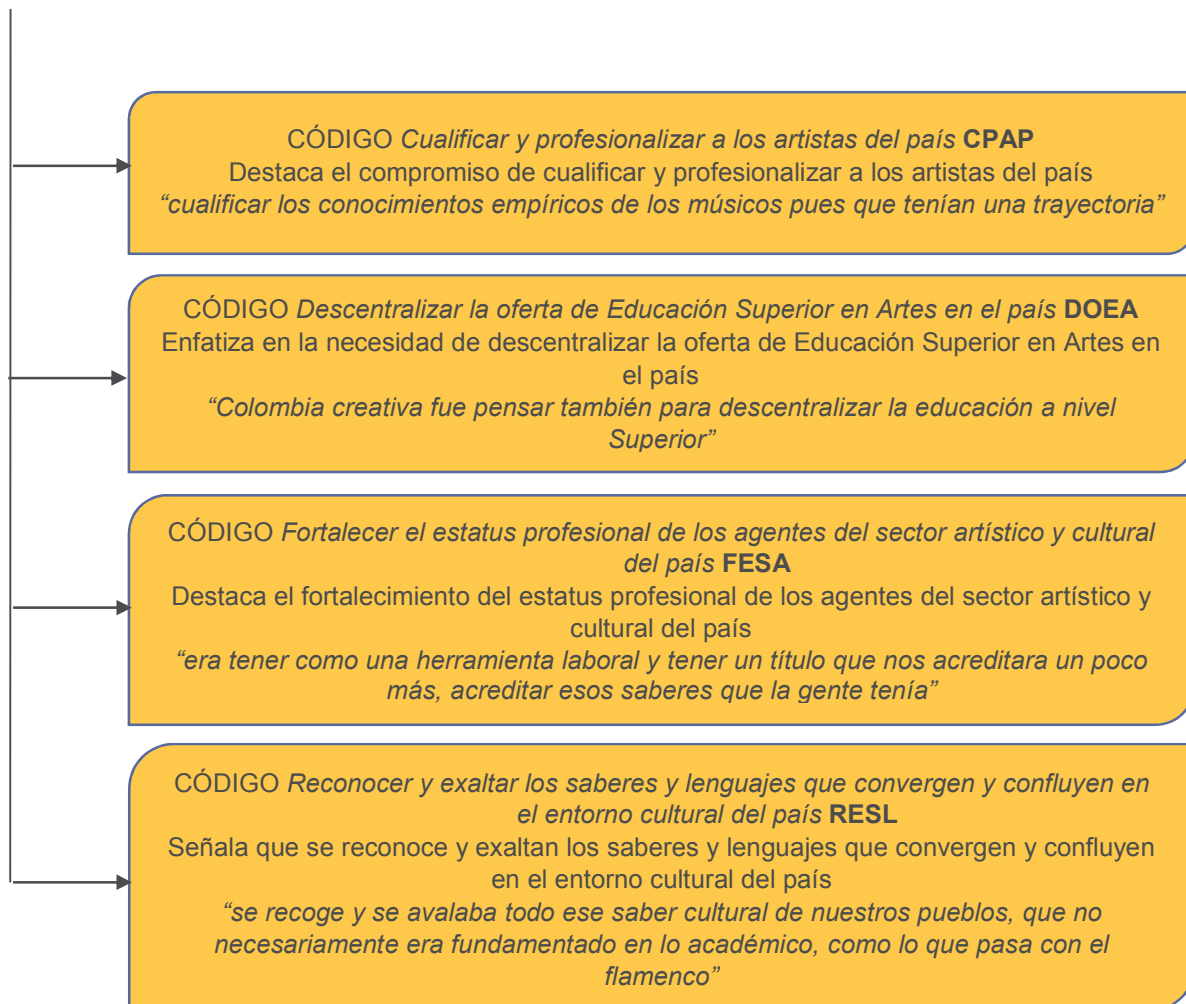
CÓDIGO Voz a voz VAV
Dice de la oferta del programa por medio del voz a voz
“digamos que lo que más funciona es el voz a voz, nosotros nunca manejamos ningún tipo de publicidad física ni nada, el mismo programa se vendía solo”

CÓDIGO Organización administrativa reducida OAR
Hace referencia a las dificultades en la organización administrativa (reducida)
“Tiene coordinación y secretario del programa y nada más”

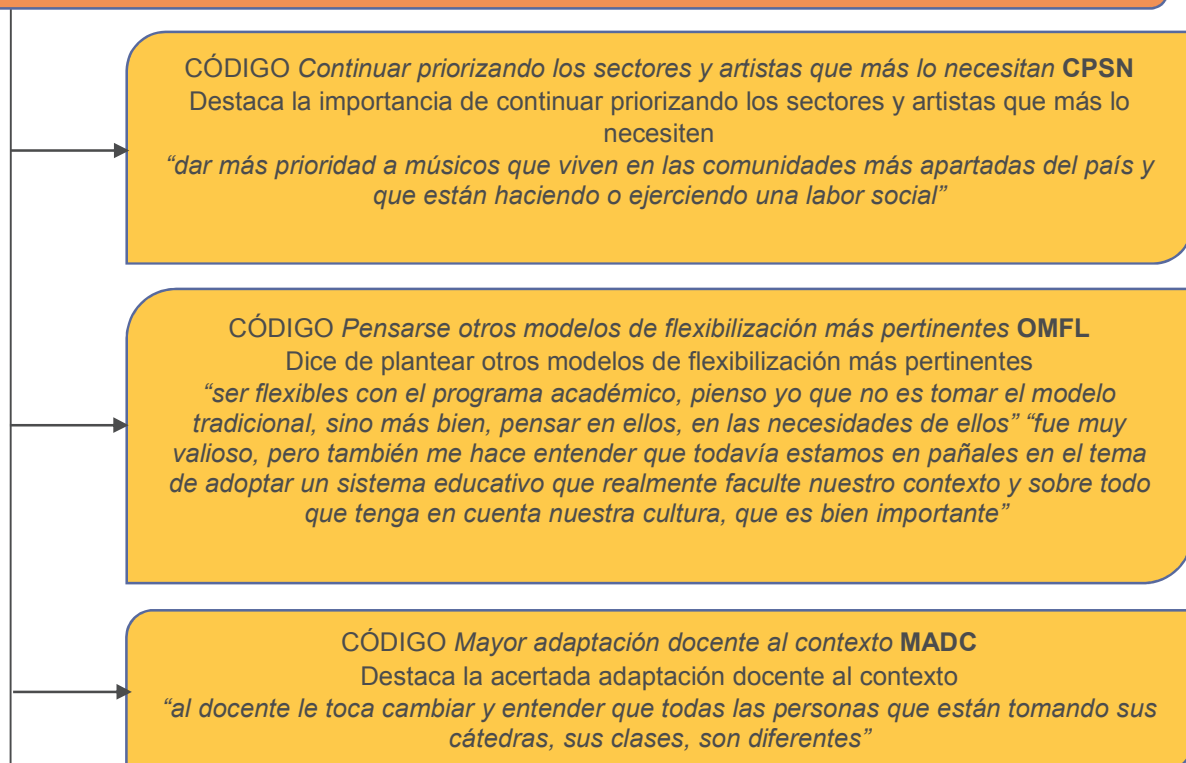
CÓDIGO Variabilidad en las fechas de ejecución VFE
Destaca la variabilidad en las fechas de ejecución
“no podía darse la periodicidad que tiene la admisión de un programa regular, o sea no podía ser semestralizado... eso dependía directamente de la demanda que hubiera en el momento, de los estudiantes, de los interesados”

CATEGORÍA OBJETIVOS DEL PPACC OBJP *Componentes que describen los objetivos del PPACC*

CÓDIGO Contribuir a la mejora de las condiciones laborales de los artistas en Colombia MCLA
Destaca la contribución para la mejora de las condiciones laborales de los artistas en Colombia
“el principal objetivo que se tiene es que el nivel de vida de los estudiantes, de los profesionales, pues esté en mejores condiciones”



CATEGORÍA OPORTUNIDADES DE MEJORA OPM
Componentes que describen las oportunidades de mejora del PPACC



CÓDIGO Más acompañamiento de los Ministerios MAM

Señala que debe haber un mayor acompañamiento de parte de los Ministerios
“yo creo que recomendaría más contacto con las universidades, más seguimiento a las universidades”

“creo que desde el punto de vista administrativo al Ministerio le hace falta asumir un poco más el convenio y no dejarlo simplemente abandonado a que la Universidad lo haga como quiera, lo que quiera. Porque al final ahí hay unas responsabilidades compartidas”

CÓDIGO Debería seguir implementándose DSIM

Destaca la importancia de la continuidad en la implementación del PPACC

“decirle al Ministerio y a las Universidades que no se puede desaprovechar esta experiencia... Que se le debe dar el puesto que se merece como una ESTRATEGIA VALIOSA, que tienen que continuar su labor”

CÓDIGO En la gestión administrativa GAD

Dice de la gestión administrativa

“yo creo que una persona, un técnico para eso, es esencial que esté preparado para asumir todos esos retos que tiene la administración de un programa académico de esa naturaleza”

“se sintió que el programa Colombia Creativa sí amerita un tiempo, amerita pues que se esté atento y que se esté trabajando con total inmersión en el programa para poder ser asertivos en la identificación y solución de problemas”

“yo quise/quiero mucho eso, esa experiencia, la agradezco, pero no, no me parece que esa parte sea tan grata de organizar, es demasiado trabajo y responsabilidad para tan pocas personas”

CÓDIGO Nivelación académico-musical previa a los artistas NAMP

Señala la utilidad de realizar una nivelación académico-musical previa a los artistas

“que siempre que se vaya a hacer una profesionalización se hiciera una nivelación porque con nosotros fue la primera vez que se hizo y con nosotros resultó óptimo”

CÓDIGO Mayor precisión, asertividad y selectividad en los procesos admisión PASP

Habla de la necesidad de ser más asertivos y selectivos en los procesos de admisión

“yo si le apuntaría es a cambiar el requisito de la edad, yo cambiara totalmente que no fuera de 25 años sino de 30 años para arriba, mínimo”

“ese proceso de acceso si debería depurarse”

CÓDIGO Posibilidad de ofertarlo a distancia o virtualmente OFDV

Destaca la posibilidad de ofertar el PPACC a distancia o virtualmente

“pienso yo que con estas herramientas virtuales se pueden aprovechar mucho más para el que vive por allá en el Amazonas y no puede ir hasta Bogotá cada 15 días, sino que lo haga virtual y pueda capacitarse cada vez más y eso se vea reflejado obviamente en su región, por supuesto que sí”

“pienso que sí se debería seguir fortaleciendo”

CATEGORÍA PROCESOS DE FORMACIÓN PROFOR
Componentes que describen los procesos de formación

CÓDIGO Trabajo extracurricular TREX

Destaca la alta designación del trabajo extracurricular
“se daban unos módulos para que ellos desarrollaran y tenían que venir con las actividades resueltas va en el cuarto mes. eso era otra calificación”

CÓDIGO Diálogo de saberes DIASA

Señala la importancia y lugar del diálogo de saberes
“lo importante era la manera de mirar ese diálogo entre lo empírico con lo académico y mirar esas técnicas, ese “bueno tiene la técnica, pero yo le puedo aportar desde la didáctica el cómo enseñar el instrumento”
“directamente en la malla curricular que haya afectado no, pero en la práctica como tal sí se veía ese diálogo”

CÓDIGO Educación musical intercultural-decolonial EMUIN

Indica la apertura en los procesos de formación hacia una educación musical intercultural-decolonial
“desde el punto de vista de la cultura en sí, desde el reconocer la diversidad cultural que tenemos, se fortalece, tomar conciencia de que nuestro país tiene de todo, tenemos la música llanera que es diferente a las del Pacífico, que es diferente a las del Caribe y que es diferente a las de las islas, es una apuesta por el reconocimiento a la diversidad cultural que tenemos”
“Es una forma de hacer democracia puesto que participan todos, es una forma de entender al otro o relacionarse con el otro a partir de un pretexto que se llama música v cómo desde la música nosotros hacemos tejido social”

CÓDIGO Clases prácticas y grupales CPRG

Señala que las clases eran particularmente prácticas y grupales
“los docentes generalmente buscaban muchas herramientas, canciones que tuvieran toda la temática para que todo fuera un poco más práctico”
“ellos por ejemplo tenían que trabajar en grupos exposiciones, creaciones, análisis, estudios de solfeo...”

SUBCATEGORÍA Experiencia en el proceso. Docentes EXPD
Describe las vivencias y experiencias de los docentes durante el proceso

CÓDIGO Debilidades DEBD

Dice de las debilidades de los docentes que evidenciaron los estudiantes
“Yo creo que debilidades no fue tanto por parte de ellos sino por el tipo de vinculación de hora catedra ellos no podían ser parte de un equipo para estar formulando y reformulando cosas, entonces algunos de los profes iban daban la clase y salían corriendo y ya entonces no se articularon lo suficiente con el programa”

CÓDIGO Dificultades en el proceso DIFP

Dice de las principales dificultades que experimentaron los docentes durante el proceso
“muchas, digamos que la principal era la falta de continuidad académica”

CÓDIGO De tiempo DTMP

Señala dificultades de tiempo

“yo ya me desvinculé un poco porque yo quería descansar los fines de semana”

CÓDIGO Propias del proceso enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente PREA

Dice de las dificultades propias del proceso enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente

“era gente que quizá no tenía esos hábitos, esas rutinas de estudio y era muy difícil trabajar con ellos”

“sí era un músico que venía por allá del Putumayo, del Caquetá, de pronto no tenían mucho acceso a internet, entonces el acompañamiento con ellos era muy difícil y entonces tú tenías que tratar de hacer todo eso en las clases en el poco tiempo que tenías cada 15 días”

“yo quise dictarles a ellos gramática, empecé, y casi que agoto todos mis recursos pedagógicos para que ellos me entendieron cómo era el tema de leer 2 negritas pegadas, o sea leer tres negras una después de otra, NO ENTENDÍAN”

CÓDIGO Bajo nivel académico-musical de los estudiantes BNAE

Señala el bajo nivel académico-musical de algunos estudiantes

“tuvimos muchos inconvenientes, de bajo rendimiento principalmente”

CÓDIGO Choque de egos CHOE

Dice del choque de egos que se presentó con varios estudiantes

“ellos pensaban que a partir de todos esos saberes que ellos ya tenían, ellos ya no necesitaban tener otro tipo de competencias complementarias”

CÓDIGO Diversidad y heterogeneidad del grupo DHTG

Indica que la diversidad y heterogeneidad del grupo era significativa

“había muchos tipos de casos: gente que ya tenía muchos conocimientos. Gente que tenía algunos y gente que, pues no tenía ninguno, digámoslo así en el aspecto académico-formal”

CÓDIGO Encuentros escasos ENCE

Señala que los encuentros presenciales eran escasos

“los tiempos para cumplir con los contenidos o los objetivos propuestos durante el semestre a veces eran muy cortos entonces había que ajustar la malla curricular, los contenidos, entonces fue muy difícil”

CÓDIGO La edad de los artistas se convertía en una barrera EBAR

Dice que la edad de los artistas se convertía en algunas ocasiones en un obstáculo

“el tema de la edad fue complejo al principio, el tema de tener que trabajar con gente mucho mayor y yo en la posición de darle el conocimiento a esa persona que era mucho mayor, sobre todo las primeras clases, ya luego eso se normalizó”

“la edad, pues porque las materias que yo dicto por ejemplo son materias muy lúdicas, muy del juego, muy del hacer, de saltar, entonces uno a medida que va envejeciendo se va volviendo más avergonzado de las cosas”

CÓDIGO Sensación de no estar a la altura de sus estudiantes NAES
Señala que los docentes tenían la sensación de no estar a la altura de sus estudiantes
“no es fácil conseguirlo cuando hay personas que te doblan la edad, yo tendría 29-30 años y le estaba dando clases a gente que tendría 60”
“de pronto se preguntaban “qué les voy a enseñar yo a ellos, si ellos fueron lo que me enseñaron a mí”

CÓDIGO Excelencia y calidad del equipo docente EXCD
Indica la excelencia y calidad del equipo docente
“entonces pues claro que tienen que ser docentes que tuvieran una cualificación alta porque pues se presentan ante un ambiente de personas que ya saben de lo que están hablando”

CÓDIGO Falta de compromiso y comprensión del PPACC FCDO
Señala la falta de compromiso y comprensión del PPACC por parte de algunos pocos docentes
“no en todas las clases logramos tener ese encuentro de saberes o esa retroalimentación que era como el objetivo inicial del curso, que era precisamente que pudiéramos dialogar, que supieras que mi saber era tan elocuente y diverso como el que tú me estás dando, no pasó con todos los profesores”

CÓDIGO Fortalezas FORD
Destaca las fortalezas de los profesores en su práctica docente
“pues la fortaleza principal es que eran docentes bastante capacitados”
“Digamos que como esas ganas de apoyar a todas esas personas que estaban necesitadas de este proceso”
“teníamos la ventaja de conocer el programa académico y en cierta medida el contexto cultural y geográfico de nuestros estudiantes”
“seres humanos de primera, unas personas muy bien estructuradas y en lo profesional gente muy capaz”

CÓDIGO Libertad de cátedra LIBC
Dice de la libertad de cátedra de la que gozaban los docentes
“no teníamos como una rúbrica o cuadro para decir cómo se hacía sino simplemente a cada profesor se le dio la libertad de que lo hiciera y cumpliera con los estándares”

SUBCATEGORÍA Experiencia en el proceso. Estudiantes EXPE
Describe las vivencias y experiencias de los estudiantes durante el proceso

CÓDIGO Dificultades de los estudiantes en el proceso DPRE
Dice de las principales dificultades que atravesaron los estudiantes durante el proceso
“durante el proceso pasamos por muchas dificultades”

CÓDIGO Académicas **ACAES**

Señala las dificultades de tipo académico que experimentaron los estudiantes
“yo no llevaba una continuidad académica. Por ejemplo, cuando yo entré a la Profesionalización llevaba muchisisisismos años sin estudiar, sin entrar en un aula de clases, sin estar en ese ámbito digámoslo así del estudio, entonces eso fue un golpe durísimo”

CÓDIGO Para desplazarse **PDES**

Señala las dificultades en el desplazamiento hasta las ciudades y centros de estudio

“como venían de lejos, la ubicación geográfica de ellos no lo permitía, o a veces la cuestión de los conflictos armados en la región, no les permitían asistir”

“por ejemplo la gente que venía desde la Guajira era imposible que viniera a las clases cada 8 días, entonces ellos venían un mes concentrado y recibían clases de lunes a sábado”

“el solo hecho de venir de un municipio a 20 horas o más de Bogotá a estar aquí en clase los fines de semana y devolverse otra vez para su casa era ya toda una travesía”

CÓDIGO Laborales **LABO**

Señala las dificultades de los estudiantes en su campo laboral

“para algunos músicos sí era difícilísimo el horario”

“A veces tenían problemas para cumplir porque como la mayoría eran músicos activos y trabajaban con artistas muy famosos pues se iban 2 o 3 veces de gira y eso los atrasaba”

CÓDIGO Personales - familiares – económicas **PERS**

Señala las dificultades personales, familiares y económicas de los artistas
‘me preocupó mucho el tema económico, yo pagué el primer semestre y a los dos días que lo pagué empezó el trauma de pensar “qué voy a hacer, cómo voy a pagar el otro semestre, mire que ya estoy aquí endeudado” ¿sí?’

“algunos no se graduaban básicamente porque muy seguramente eran personas ya adultas con obligaciones, que trabajaban, que venían a veces de otras regiones y por tiempo o por dinero no podían continuar”

“como la mayoría eran personas adultas con trabajo, casados, con hijos, con trabajo. De pronto también el tiempo, la dedicación de ellos diario a hacer ya lo que tenían que hacer, a sus trabajos, eran muy mínimo, muy corto, entonces eso también dificultaba mucho el avance”

CÓDIGO Estrategias de aprendizaje **ESTA**

Menciona las estrategias de aprendizaje que identificaron y utilizaron los estudiantes
“Cuando no entendía un trabajo miraba la forma de que alguien me explicara, buscaba la ayuda de alumnos, de compañeros, profes. Iba a las asesorías buscando esa ayuda con el trabajo, fui a muchas asesorías”

“Algunos alumnos que hacían una cosa muy bonita que era grabar las clases para poderles mandar el material a los otros estudiantes que no estaban”

CÓDIGO Fortalezas en el proceso FORE

Menciona las fortalezas más destacadas de los estudiantes durante el proceso
“esa fortaleza de no perder el interés, de no perder mi enfoque, de no perder mi meta fue lo que hizo que yo pudiera culminar”

“en muchos la experiencia a nivel laboral y musical, el permitir compartir las experiencias con otros compañeros, ser humilde con esos conocimientos y la solidaridad entre ellos”

CÓDIGO La interacción docente-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración ITDE

Menciona la relación mutua de respeto y admiración entre docentes y estudiantes

“Los docentes eran totalmente respetuosos, todo el tiempo”

“ellos trataban a todos con mucho respeto, yo en realidad no soy de los que mira ese tema de los niveles del uno o del otro, no soy así. Pero noté que ellos no quisieron estar por encima de nosotros en ningún momento, ninguno de los docentes”

“la mayoría de los docentes que estuvieron en ese programa eran personas que estaban dadas a eso y había un muy buen ambiente de aprendizaje, no era una cuestión de egos, sino que realmente estaban ahí para compartir experiencias de vida”

CÓDIGO La interacción estudiante-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración ITEE

Menciona la relación mutua de respeto y admiración entre estudiantes

“Había mucho compañerismo. Nosotros nos apoyábamos mucho unos a otros y todavía tenemos el contacto y un grupo en WhatsApp y nos compartimos cosas”

SUBCATEGORÍA Competencias adquiridas por los estudiantes COAD

Describe las competencias adquiridas por los estudiantes en el proceso de formación

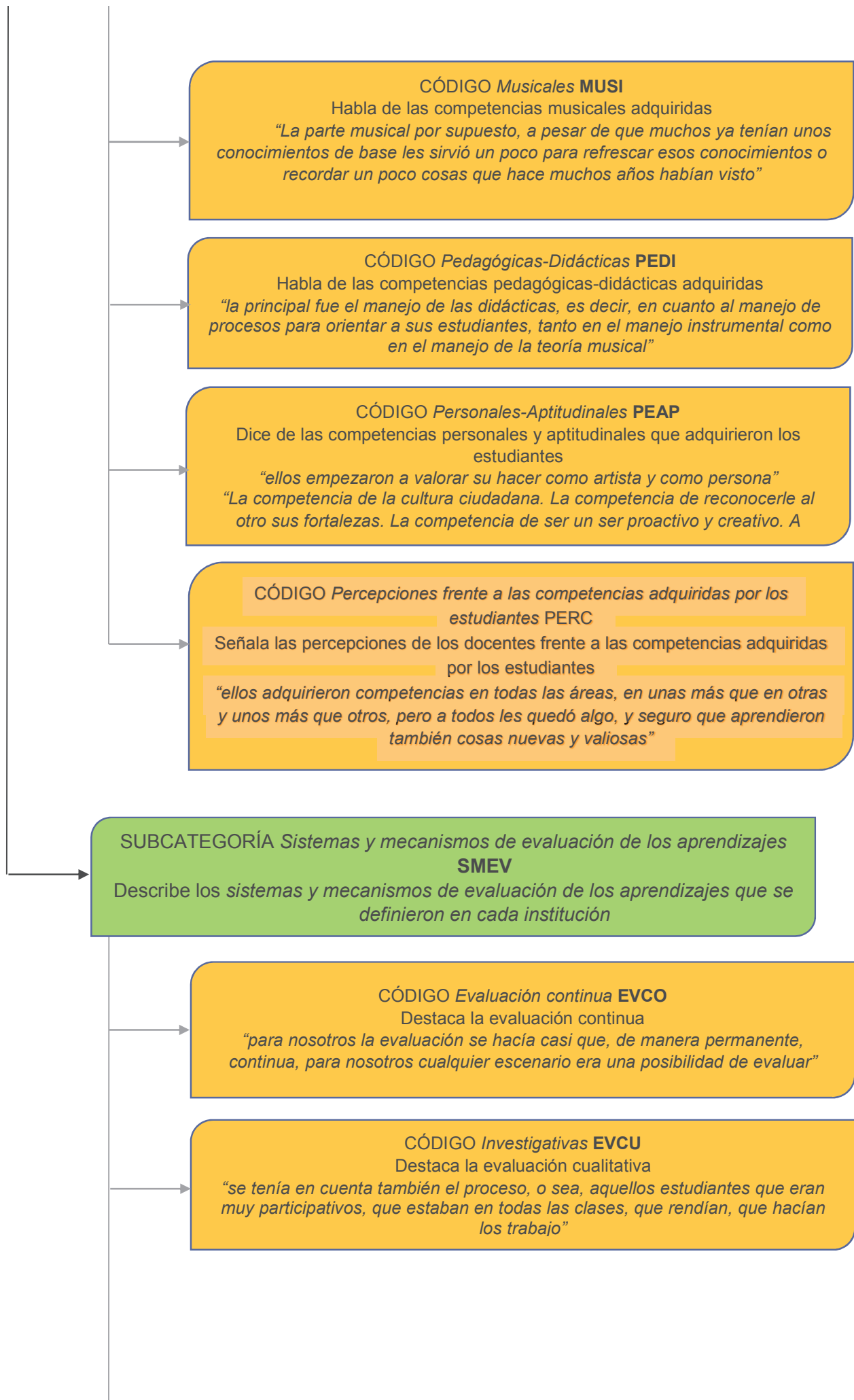
“son competentes para ser docentes en un amplio sentido, son docentes que uno: tienen suficientes herramientas pedagógicas y didácticas para dictar sus clases, tienen un componente de gestión importante para gestionar sus proyectos curriculares y tienen una mirada crítica de país, como que ya no ven que solamente la formación musical es un asunto de lo que pasa con ellos en su aula y en su salón de clases o en su municipio, sino que se les abrió el panorama y entienden que la educación musical es una pregunta, una preocupación de todo el país”

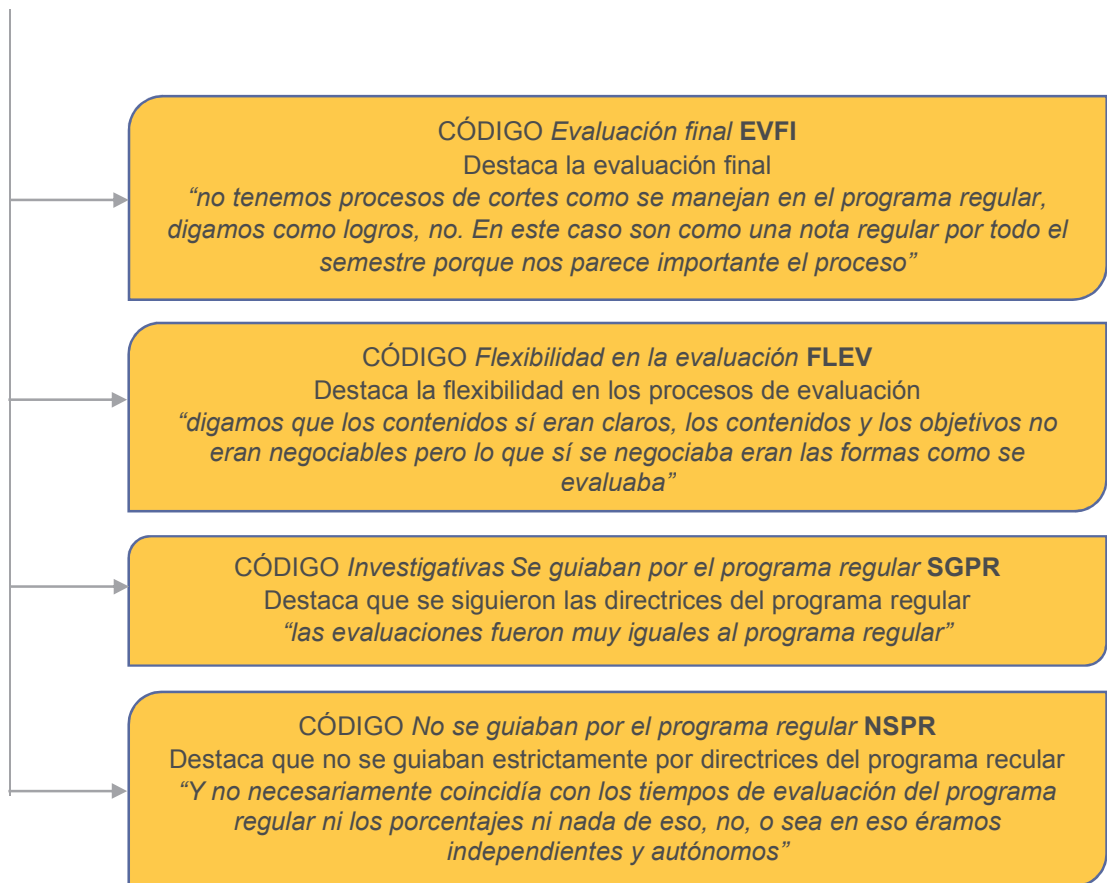
CÓDIGO De gestión GEST

Habla de las competencias adquiridas en gestión y organización de proyectos
“me organizo un poco más con el tema de gestión de proyectos que también lo vimos en la universidad”

CÓDIGO Investigativas INVE

Habla de las competencias adquiridas en investigación
“ellos desarrollaron varias competencias, principalmente en el campo investigativo”





CATEGORÍA SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN CON EL PPACC SATINP
Componentes que describen la satisfacción e insatisfacción con el PPACC

SUBCATEGORÍA Insatisfacción INS
Menciona la insatisfacción de los participantes con el programa

CÓDIGO *Baja remuneración económica* **BRED**
Señala la insatisfacción con su remuneración económica
“tienen que ser personas que le aporten a nivel vocacional a esto porque si yo hubiera trabajado por dinero me hubiera arruinado”
“Respecto a la remuneración estaba bien, los pagos al principio se hacían cumplidamente pero cada vez incumplían más”

CÓDIGO *Deficiencias en la gestión administrativa* **DGAD**
Señala las deficiencias en la gestión administrativa
“es demasiado trabajo y responsabilidad para una sola persona”
“La estructura administrativa fue muy reducida, faltó la asignación de más cargos”

CÓDIGO Deficiencias en procesos de selección y admisión DPSA

Señala las deficiencias en los procesos de selección y admisión de estudiantes
“el proceso de selección es una debilidad porque no está diseñado como para que ingresen estudiantes más o menos como de características similares”

CÓDIGO Discontinuidad del PPACC DISC

Señala que es una pena que no se haya dado continuidad al programa y que en la actualidad solo 2 universidades lo oferten

“Lo único que puedo decir en contra, sería la no continuación, el no haber hecho una segunda cohorte a mí eso me quedó como en el aire, no se qué pasó con las directivas de la universidad, sí fue frustración, no sé si no pagaron rápido o qué, pero siempre quedó como esa pregunta en el aire”

CÓDIGO Disminución del nivel académico DISN

Señala la disminución del nivel académico de los estudiantes en las cohortes más recientes

“la última cohorte que yo estuve trabajando en ese programa ya no era como tan chévere, me parece que ya la exigencia decayó un poco, al principio fuimos más selectivos, el filtro fue un poco exigente, pero ya al final me parece a mí que fuimos un poco más flexibles, o la institución fue un poco más flexible en admitir personas, estudiantes; me parece a mí que la calidad bajó un poco”

CÓDIGO Negocio rentable NEGR

Señala que sus lineamientos se han desfigurado y que el programa se está convirtiendo en un negocio rentable para las IES

“porque hay una demanda muy alta y para las universidades termina siendo rentable porque en muchos casos la utilización de la infraestructura o digamos de los espacios no es tan alta por el tipo de presencialidad que se requiere”

CÓDIGO Vía rápida para obtener un título académico VIAR

Denuncia que se ha convertido en una vía rápida para la obtención de un título académico

“había gente que se salía del programa regular y esperaban para meterse mejor en el programa de profesionalización porque así podían trabajar y hacer otras cosas, tener más tiempo”

“nosotros tuvimos muchos estudiantes que abandonaron la carrera de cinco años y puum brincaron a Colombia Creativa y en dos años se licenciaron eso causó acá en Bucaramana mucha tensión”

CÓDIGO Recursos insuficientes RINS

Señala que en algunos casos la disposición de recursos físicos fue insuficiente

“a veces la planta física quedaba muy corta como para disponer de todos los salones. Como era fin de semana, un domingo, entonces no había servicio de biblioteca o cafetería, en fin, eso dificultó llevar a cabo con normalidad las clases, pienso yo que la planta física fue un obstáculo recurrente en este proceso”

CÓDIGO Plan de estudios descontextualizado PDES
Dice que el plan de estudios estaba descontextualizado
“una de las debilidades del programa regular, y pues que se replica en el programa de Colombia Creativa porque pues es un programa regular reducido, es que es música que al final de cuentas que no te sirve para el contexto en el cual te vas a salir a desempeñar”

SUBCATEGORÍA Satisfacción SAT
Menciona la satisfacción de los participantes con el programa

CÓDIGO Los artistas y docentes recomiendan el programa RECO
Destaca que artistas y docentes recomiendan el programa
“lo he venido recomendando y mucha gente ingresó a estos programas de profesionalización porque yo los recomendé también”
“a todos intenté que por favor lo hicieran porque estaban en mis mismas circunstancias, entonces inmediatamente abren un programa de profesionalización, les recomiendo que lo hagan”

CÓDIGO Satisfacción con el equipo docente SEQD
Menciona la alta satisfacción con el equipo docente del programa
“pues bueno yo a mi equipo docente les agradecí mucho en su momento, y les sigo agradeciendo”

CÓDIGO Excelencia y calidad del equipo docente EXCD
Destaca la excelencia y calidad del equipo docente
“no fueron docentes que fueron buscados a última hora para cubrir espacios”

CÓDIGO La interacción docente-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración ITDE
Destaca que la interacción docente-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración
“Era muy gratificante porque era muy bonito dictar las clases, la gente era muy agradecida, por eso aún hoy yo extraño ese espacio porque fue un gran aporte para Colombia”

CÓDIGO La interacción estudiante-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración ITEE
Destaca que la interacción estudiante-estudiante era una relación mutua de respeto y admiración
“era muy bonito estar escuchando gente con muy buenos niveles”
“Eso fue muy chévere porque nos unimos con diferentes culturas porque tuvimos la oportunidad de compartir con otras personas”

CÓDIGO Satisfacción con el programa y con la institución SCP

Menciona la satisfacción con el programa e institución

“yo me siento muy privilegiado de haber hecho parte de ese proceso, como te digo aprendí muchísimo y partir de ahí yo empecé un proceso de creación, yo como docente conocí un parte de la Isla que, para mí era desconocida, y nosotros no llevamos nada nuevo”

“yo creo que eso fue muy exitoso, por llamarlo de alguna manera, muy enriquecedor para ambas partes. Yo me siento muy alimentado de eso, yo sé que los estudiantes que salieron de esa cohorte tuvieron una gran formación y retroalimentación muy buena para mejorar sus prácticas generales pedagógicas y artísticas, yo creo que eso fue muy asertivo y muy bien implementado, ellos quedaron muy bien formados, los que lo aprovecharon, claro”

CÓDIGO Satisfacción con los recursos físicos de los que disponía el programa SREC

Menciona La satisfacción con los recursos físicos de los que disponía el programa

“los recursos sí eran suficientes”

CÓDIGO Satisfacción del cuerpo docente con su práctica docente SPRD

Menciona la satisfacción del cuerpo docente con su práctica docente

“Estoy segura y convencida que la huella que dejé es positiva y que ese granito de arena germinó, en algunos más que otros, evidentemente, pero pienso que lo logré”

“yo creo que en términos de resultados sí funcionó, o sea, yo quedé satisfecho digamos con la parte formativa. Satisfecho con el nivel académico que desarrollaron DENTRO de mi asignatura”