



**Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Música
Programa de maestría y doctorado en Música**

**Aplicabilidad de las competencias pedagógico-musicales
que desarrolla la Licenciatura en Música, área Teoría e
Historia de la Universidad de Colima.**

T E S I S

**Que para optar por el título de
Maestra en Música, campo Educación Musical**

**Presenta
Mayra Analía Patiño Orozco**

Tutora: Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga

México, D.F., 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A quienes vivieron conmigo todo aquello sobre lo que construí este documento, y que se lee sólo entre líneas; aquello que integra esa serie de “eventos inesperados”... descubrimientos... transformaciones... pérdidas... aprendizajes... alianzas... viajes... encuentros.

A:

- ▀ Los que surcan mi sangre: Luz Odelinda y Luis, mis padres; Perla Janeth, Itzel Adriana, Luz Liliana y Luis Fernando.
- ▀ Los que habitan mi corazón: Sofía y Vicente de Paul.
- ▀ Los que nutren mi espíritu: Juan Diego, Alma del Refugio, Rocío, Tatiana, Frania y Clara.
- ▀ Los que abrazan mi alma: Rogelio, Raquel, Maty y Pancho.
- ▀ Los que abonaron y drenaron mis ideas: Irma Susana, Ana Eugenia, Alma Eréndira, Guadalupe Martínez, Arturo Valenzuela.
- ▀ Los que me procuraron la oportunidad: Miguel Ángel Aguayo López, Anatoly Zatin.

Por creer en mí, ser pacientes, prestarme sus brazos, hombros y —en ocasiones— hasta sus puños; por dar oídos a mis tempestades y a mis locuras, por sus recomendaciones y silencios, por el tiempo robado, prestado y compartido, por la descarga de quehaceres y presiones, por las risas y apapachos.

Por ser y estar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

| | |
|------------------------------|---|
| • Antecedentes | 1 |
| • Planteamiento del problema | 5 |
| • Objetivos | 7 |
| • Supuestos | 7 |
| • Justificación | 8 |
| • Contenido | 9 |

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 12

1.- MARCOS REFERENCIALES

1.1.- Antecedentes conceptuales e históricos de la educación musical 21

1.1.1.- La educación musical: concepto y naturaleza a la que obedece 21

1.1.2.- Fundamentos de la educación musical 27

1.1.3.- Ser y hacer del educador musical 34

1.1.3.1.- Formación del educador musical 34

1.1.3.2.- El ser del educador musical 36

1.1.3.3.- El perfil profesional del educador musical 39

1.1.4.- Evolución curricular de la educación musical en México 41

1.1.4.1.- De las sociedades filarmónicas a las escuelas y conservatorios
de música 43

1.1.4.2.- Profesionalización de la educación musical en México 46

1.1.4.3.- La licenciatura en educación musical: perfil de egreso y ámbito laboral 49

1.2.- Marco teórico-curricular sobre el que se analizará el caso 53

1.2.1.- Acotaciones preliminares sobre la teoría curricular y la educación musical 53

1.2.2.- El currículo o plan de estudios 55

1.2.2.1.- Definición y componentes 55

1.2.2.2.- Paradigmas del currículo 59

1.2.2.4.- El currículo universitario y el perfil profesional 65

1.2.2.5.- Tendencias curriculares en la educación musical 68

| | |
|--|----|
| 1.2.2.6.- Evaluación curricular | 71 |
| 1.2.3.- Educación basada en competencias (EBC) | 75 |
| 1.2.3.1.- Antecedentes y fundamentos | 74 |
| 1.2.3.2.- Conceptualización | 79 |
| 1.2.3.3.- Implementación del término | 82 |
| 1.2.4- Estudios y teorías relacionados con la definición de las competencias del educador musical | 85 |
| 1.2.4.1.- Hemsy de Gainza: el docente en el proceso de desarrollo musical | 86 |
| 1.2.4.2.- Abeles, Hoffer y Klotman: competencias musicales y estándares Institucionales | 87 |
| 1.2.4.3.- Schmidt: aproximación a las competencias conceptuales | 90 |
| 1.2.4.4.- Alsina: prácticas profesionales y competencias observadas | 93 |
| 1.2.4.5.- Europa en el establecimiento de un sistema por competencias en la educación superior en música: Proyecto “Polifonia” | 95 |

2.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

| | |
|--|------------|
| 2.1.- La Licenciatura en Música, área Teoría e Historia dentro del contexto universitario | 100 |
| 2.1.1.- Paradigmas y políticas de la Educación Superior en México | 100 |
| 2.1.2.- La Universidad de Colima como institución de educación superior | 102 |
| 2.1.3.- El Departamento de Música del Instituto Universitario de Bellas Artes | 104 |
| 2.1.3.1.- Estructura organizacional en la que se inserta la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia | 104 |
| 2.1.3.2.- Implementación curricular y características académicas de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia | 108 |
| 2.2.- Competencias del educador musical de acuerdo al documento curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia | 123 |
| 2.2.1.- Elementos que conforman las competencias reflexivas: ámbitos filosófico y estructural en el plan de estudios | 123 |
| 2.2.2.- Perfil profesional del licenciado en música, área teoría e historia | 124 |
| 2.2.3.-Competencias específicas del licenciado en música, área teoría e historia | 128 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.- Definición de las competencias del educador musical en México, a partir del plano laboral actual | 134 |
| 2.3.1.- Ser y hacer del educador musical en México | 134 |
| 2.3.2.- Instituciones, nivel y características de adscripción laboral | 136 |
| 2.3.3.- Contenidos curriculares y materias trascendentes en el ámbito laboral | 139 |
| 2.3.4.- Habilidades y conocimientos que demanda el ámbito laboral | 141 |
| | |
| 3.- ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS OBSERVADAS EN LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA, ÁREA TEORÍA E HISTORIA, GENERACIONES 1999-2002 y 2000-2003 | 145 |
| 3.1.- Análisis de la trayectoria académica de los informantes | 146 |
| 3.2.- Análisis de la trayectoria ocupacional de los informantes | 148 |
| 3.3.- Análisis del desempeño profesional de los informantes | |
| 3.3.1.- Competencias del plano reflexivo; categorías de análisis: actitud profesional y perfil profesional | 153 |
| 3.3.2.- Competencias del plano cognoscitivo; categorías de análisis: conceptos pedagógicos generales y conceptualización del solfeo | 160 |
| 3.3.3.- Competencias del plano práctico; categorías de análisis: técnicas didácticas, y evaluación | 166 |
| 3.4.- Análisis de las competencias específicas en relación a la educación musical en nuestro país | 167 |
| | |
| CONCLUSIONES | 171 |
| REFLEXIONES | 175 |
| BIBLIOGRAFÍA | 178 |
| ANEXOS | 184 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1. Esquema de planeación metódica global, aplicado a estudio de casos | 14 |
| Cuadro 2. Plan de acción para recabar información en el estudio de casos | 14 |
| Cuadro 3. Concentrado y situación académica de los egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia | 16 |
| Cuadro 4. Instituciones de Educación Superior que ofrecen licenciaturas en música orientadas a la docencia | 51 |
| Cuadro 5. Denominación de estudios orientados a la docencia musical | 52 |
| Cuadro 6. Propuesta de Zabalza para selección de contenidos | 67 |
| Cuadro 7. Caracterización diferenciada del término competencias | 81 |
| Cuadro 8. Contenidos temáticos registrados por Schimdt | 91 |
| Cuadro 9. Tema de clase y competencias en Alsina | 94 |
| Cuadro 10. Competencias musicales del proyecto Tuning | 98 |
| Cuadro 11. Oferta educativa del Instituto Universitario de Bellas Artes | 106 |
| Cuadro 12. Comportamiento de la matrícula en el Instituto Universitario de Bellas Artes | 108 |
| Cuadro 13. Materias comunes en los planes de Instructor de Enseñanza Musical | 111 |
| Cuadro 14. Estructura de la Lic. en Música por asignaturas y área de egreso | 116 |
| Cuadro 15. Ejes de la Lic. en Música, área Teoría e Historia | 118 |
| Cuadro 16. Proyección de alcance de los estudios musicales de la Universidad de Colima | 119 |
| Cuadro 16. Procedencia del alumnado de la Lic. en Música | 120 |
| Cuadro 17. Comportamiento generacional en la Lic. en Música, área Teoría e Historia | 121 |
| Cuadro 18. Agrupación y caracterización de los contenidos formativos que muestra el plan de estudios de la Lic. en Música, área Teoría e Historia | 126 |
| Cuadro 19. Competencias pedagógico-musicales del plan de estudios de la Universidad de Colima | 133 |
| Cuadro 20. Rango de edad de los encuestados que se desempeñan como educadores musicales en México | 134 |
| Cuadro 21. Antecedente académico de los educadores musicales en México | 135 |
| Cuadro 22. Participación del educador musical en el sector educativo nacional | 136 |
| Cuadro 23. Asignaturas significativas para el educador musical | 139 |
| Cuadro 24. Comparación de resultados respecto a asignaturas significativas | 140 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 24. Competencias según su importancia en la práctica laboral del maestro de música | 142 |
| Cuadro 25. Aplicación de conocimientos y habilidades del educador musical | 143 |
| Cuadro 26. Campo laboral del informante 1 | 149 |
| Cuadro 27. Competencias que demanda el campo laboral al informante 1 | 150 |
| Cuadro 28. Competencias que demanda el campo laboral al informante 2 | 151 |
| Cuadro 29. Campo laboral del informante 3 | 152 |
| Cuadro 30. Conceptualización de Solfeo, informante 3 | 165 |

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Bajo muchos aspectos, el término cultura es especialmente conveniente. En sentido biológico, una cultura es un conjunto de organismos vivos que sólo crecen si el medio en el que residen favorece su crecimiento. Ese medio, en nuestro caso, es la escuela. La cultura son los estudiantes y los adultos que trabajan con ellos. El crecimiento que buscamos es el ensanchamiento de la mente. Para crear el medio que estudiantes y profesores necesitan, debemos prestar atención a la mezcla. Lo que compone esa mezcla incluye las intenciones que orientan la empresa, la estructura que la sustenta, el curriculum que provee su contenido, la enseñanza a través de la cual se media ese contenido, y el sistema de evaluación que nos permite controlar y mejorar su funcionamiento. Ninguna reforma educativa que se haya propuesto hasta ahora ha considerado colectivamente estas dimensiones fundamentales de la tarea escolar (Eisner, 1994, p.28).

La sistematización de la enseñanza de la música, por medio de la creación de diversas opciones de estudios a nivel superior y su inserción en el ámbito universitario de nuestro país, significa un proceso aún en marcha en el que, quienes están implicados en diferentes aspectos del diseño curricular enfrentan un debate entre la defensa de estructuras decimonónicas tipo “conservatorio” en las cuales el conocimiento es heredado de maestro a alumno, y la enseñanza de la música mediante modelos pedagógicos que obedecen a disposiciones académicas diseñadas e implementadas en otras áreas del conocimiento y por tanto, ajenas a las necesidades y particularidades de la misma.¹

Este nuevo contexto, en el que las escuelas de música se adscriben al ámbito universitario y convergen en el reconocimiento y validez oficial de los estudios que ahí se cursan, exige la

¹ En el documento “Historia social de la educación artística en México (notas y documentos)”, recopilado por Susana Dultzin, 1982, muestra una panorámica de dicho proceso vivido por la Escuela Superior de Música y sus inicios en el Conservatorio Nacional, a través de diferentes documentos; entre estos Estanislao Mejía expone “El único centro de estudios musicales superiores, el Conservatorio Nacional de Música, continuaba en la práctica con sus sistemas tradicionales acerca de los programas a seguir...” “...como dependencia de la Universidad, subsistía en lo económico de aquella, pero en sus planes educativos seguía métodos que, en calidad, distaban mucho de los que eran de rigor en otras Escuelas Universitarias;” pág. 49-50. Alba Herrera y Ogazón (citados en Dultzin, 1982) por su parte menciona “En cuanto a programas de educación, el Conservatorio había estado sujeto, también, a vagas normas tradicionalistas o empíricas;...resentíase la escuela de un desconocimiento [...] del valor de la cultura intelectual, de esa pedantería de tradición que negaba o relajaba la importancia de los estudios científicos y literarios, con relación a la carrera musical.” pág. 56.

comprensión y adaptación de todo un sistema educativo que abarca desde parámetros académicos organizacionales y procedimentales, funciones académico-administrativas, hasta cuestiones como identidad universitaria y sentido de pertenencia a un ámbito académico profesional determinado.

Para quienes participamos en la formación de músicos profesionales, contextualizar la enseñanza implica, en primera instancia, reconocer los paradigmas de la Educación Superior en nuestro país, tener conocimiento de la amplitud permitida por el marco de acción institucional, así como los lineamientos y tendencias académicas que sustentan las estructuras universitarias en las que estamos insertos.

Como parte medular en los paradigmas de la Educación Superior en nuestro país, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) incluye la verificación, análisis y evaluación continuos de los elementos básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el ámbito de los planes y programas exige analizar la coherencia entre los objetivos y los perfiles de egreso establecidos en los mismos, con las necesidades prevalecientes en el área de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional. Al centrar la atención en los resultados respecto a pertinencia social, la ANUIES (2006) identifica como problema la articulación entre la formación del alumno y el mercado laboral real; de aquí se desprenden en consecuencia:

- a) una insuficiente consideración de las opciones regionales de trabajo,
- b) desconocimiento de las tendencias de dicho mercado, y
- c) disociación del ámbito ocupacional respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente en las prácticas laborales

Asimismo dicha Asociación señala la carencia de estudios sobre el desempeño de los egresados en el campo profesional como un factor que obstaculiza la retroalimentación de la planeación académica e impide, en consecuencia, la actualización y diseño de planes y programas de estudio adecuados a las necesidades y nuevas exigencias de la sociedad (ANUIES, 2006, p.58).

La problemática mencionada se agudiza en el área de formación profesional de docentes en música; las licenciaturas en educación musical, mediante propuestas curriculares específicas, asumen el reto de dotar a los alumnos de herramientas suficientes y adecuadas para que al

egresar se responsabilicen de la transmisión de conocimientos musicales, sin embargo, el análisis de los elementos del currículo, relativos tanto a la pertinencia, como a la calidad de los planes de estudios de licenciaturas en educación musical, conduce a la necesidad de contar con estudios sistemáticos y válidos respecto a los parámetros de revisión y reestructuración curricular, así como al análisis crítico del perfil de egreso, áreas de formación y fundamentos filosóficos, contra la realidad que vive el egresado.

Muñoz (1996) desarrolla un estudio diferenciado de los egresados de varias instituciones y las empresas en que se desempeñan, que se considera como uno de los principales precedentes institucionales de investigación en la problemática citada. El planteamiento de Muñoz ilustra posibles temas a profundizar en las investigaciones de la educación musical profesional, de los que se coincide en la necesidad de “conocer los requisitos educativos que los egresados de *x* instituciones de enseñanza superior han tenido que satisfacer –en diversos momentos de sus respectivas trayectorias ocupacionales- para poder acceder a las ocupaciones de diferentes categorías que existen en los mercados de trabajo” (Muñoz, 1996, p. 19); así como de analizar la relación entre los requisitos educativos y las trayectorias ocupacionales de los egresados.

Esto implica en primera instancia la delimitación y aplicación concreta de conceptos pedagógicos como son: diseño curricular, evaluación curricular, plan de estudios, semblanza² o perfil de egreso, seguimiento de egresados y competencias, además del conocimiento profundo de una propuesta curricular específica. En el Concentrado Nacional de la Población Escolar, por carrera e institución de la sub área Educación y Humanidades (ANUIES, 2007)³, se identificaron quince instituciones educativas que ofrecen estudios de nivel superior, cuyo objetivo está relacionado con la educación musical; sin embargo difieren entre sí respecto a su diseño curricular, e incluso en el nombre con el que están registrados ante la Secretaría de Educación: Licenciatura en Docencia Musical, Licenciatura en Enseñanza Musical Escolar, Licenciatura en Música Escolar, Licenciatura en Pedagogía Musical y Licenciatura en Música con especialidad en Teoría e Historia. Con base en los datos observados en ANUIES (*ibidem*), se eligió documentar y analizar los conceptos pedagógicos citados, en la carrera que ofrece la Universidad de Colima de acuerdo a las características que se mencionan a continuación, así como en factores relacionados con la viabilidad de la presente investigación:

² A. Díaz Barriga (1997) subraya lo fragmentario y superficial que resulta la aplicación del término “perfil de egreso”, y sugiere “semblanza” a fin de enriquecer, lingüísticamente al menos, dicho concepto.

³ ANUIES. Catálogo de carreras de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos 2007. <http://sep.gob.mx/anuies/catalogolicenciatura.pdf> consultado el 14 de marzo de 2007.

- 1) Figurar como una carrera de nivel superior relacionada con la educación musical, adscrita a una Universidad registrada en la ANUIES.
- 2) Contar con titulados.
- 3) Haber llevado a cabo procesos de revisión y reestructuración de planes y programas de estudios.
- 4) Estar involucrada en procesos de seguimiento de egresados.

La Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima, tiene su origen en un plan de estudios aprobado en 1999 y reestructurado en 2003; la carrera tiene una duración de ocho semestres y una estructura curricular determinada por seis ejes de formación: teórico, analítico, interpretativo, metodológico, informático y complementario. De acuerdo con el objetivo general de esta licenciatura, se clasifica dentro de los estudios de nivel superior en educación musical que se ofrecen actualmente en nuestro país, sin embargo, tanto el nombre de la carrera, como el perfil de egreso obedecen a una particularización de los ámbitos laborales previstos en el diseño curricular (Universidad de Colima, 2003).

Aunado a los parámetros institucionales respecto a la validez de estudios profesionales de música, es conveniente mencionar —como antecedente de la presente investigación— una inquietud personal que surge al hacer pública la convocatoria de contratación de docentes con la formación y competencias necesarias para impartir las asignaturas teóricas⁴ en los cinco planes de estudio de licenciatura en música que ofrece la Universidad de Colima. Durante dicho proceso, se encontró que el perfil profesional de quienes contaban con los conocimientos y experiencias requeridos, no coincidía con la carrera musical cursada, y viceversa: quienes se dijeron egresados de la licenciatura en educación musical, no eran profesionalmente aptos para desarrollar las funciones docentes en cuestión.

De esta forma se confecciona un interés particular, tanto en los estudios profesionales de educación musical —su diseño curricular, las competencias que desarrollan en los alumnos— como en los resultados y la relación de éstos con la realidad laboral y social.

⁴ Por materias *teóricas* en la presente investigación se hará referencia a: solfeo, armonía, contrapunto, análisis de las formas musicales e historia de la música. Estas materias constituyen el tronco común que fundamenta el estudio musical profesional. Lo anterior fue expresado verbalmente por el Dr. Anatoly Zatin, Coordinador General del Departamento de Música de la Universidad de Colima, durante una entrevista personal sostenida en la ciudad de Colima el 21 de marzo de 2008, al cuestionarle al respecto de los planes de estudio de la Universidad de Colima, como presidente del comité curricular que los desarrolló.

Planteamiento del problema

El vínculo que debe existir entre la creación de un campo curricular y las características contextuales del espacio y tiempo en que éste surge, es una de las principales preocupaciones contempladas por la educación y particularmente por la teoría curricular; dentro de ella, la evaluación curricular representa una herramienta que permite conocer el desarrollo del proceso curricular en la práctica académica, y fundamentar decisiones posteriores respecto a mantener, modificar o eliminar ciertos aspectos en el plan de estudios.

Los modelos de evaluación curricular que se han empleado tradicionalmente en las instituciones de educación superior de nuestro país, se expresan por medio de estadísticas sobre el aprovechamiento escolar del estudiante, y con ello limita el proceso de evaluación a un ejercicio de comparación entre determinados aspectos del plan de estudios y los resultados (Ruiz, 1998, p. 10). En oposición a ello, las alternativas respecto a la verificación de la congruencia interna y externa de un plan de estudios, son aquellas con enfoques metodológicos holísticos que permiten la evaluación del contexto en sus diferentes elementos: las características de la profesión, las necesidades de la sociedad, la configuración y conceptualización del perfil profesional, la inclusión de elementos tecnológicos y científicos novedosos, así como la trayectoria académica desde su análisis cuantitativo, hasta la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a su organización dentro del plan de estudios y a su desarrollo en el salón de clases.

En el área musical, con respecto al resto de las áreas humanísticas en las que se ofrecen actualmente estudios de nivel superior, se observa un vacío en las investigaciones destinadas a analizar y explicar los alcances de la práctica docente de educación musical por medio de estudio y análisis profundo que permita observar la relación entre el diseño curricular y su respuesta a las necesidades de la sociedad mexicana; lo anterior conduce además, a observar que en las licenciaturas en música en general priva un incipiente sistema de seguimiento a egresados que no es significativo en cuanto a la verificación de las aportaciones reales de las escuelas de música al plano laboral .

Por otra parte, el campo laboral actual al que se puede insertar el egresado de dicha licenciatura, es tan diverso como amplio⁵, situación que aunada a la falta de estudios de

⁵De acuerdo con el Documento Curricular de la Lic. en Teoría e Historia de la Universidad de Colima, (Universidad de Colima, 2003, p. 18), entre las actividades que realiza el egresado de esta licenciatura se encuentran: la docencia dentro de la enseñanza profesional de la música; la elaboración, revisión y realización de

satisfacción de los empleadores y a la aplicación de modelos tradicionales de evaluación curricular, sugiere un posible desconocimiento respecto a **cuáles competencias se desarrollan en el alumno, de qué manera se estructuraron en el diseño curricular y en qué medida están solventando las necesidades del mercado laboral.**

Dado lo anterior, se pretende que la información que se encuentre al estudiar la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima, a través de una correlación entre lo plasmado en el documento curricular y la práctica profesional de sus egresados, nos acerquen a posibles respuestas en torno a las siguientes cuestiones:

- ❖ **¿Qué se está haciendo en el ámbito de educación musical profesional en el Estado de Colima y cómo se traduce en la vida real?**
- ❖ **¿De qué manera responden los estudios profesionales de educación musical que ofrece la Universidad de Colima a los requisitos del campo laboral?**
- ❖ **¿Los egresados de esta carrera aún trabajan en el área musical? ¿Cuántos de ellos se graduaron?**
- ❖ **Las áreas relacionadas con el aspecto pedagógico-musical que se incluyen en el diseño curricular para la formación de licenciados en teoría e historia de la música, ¿de qué forma corresponden a la práctica profesional del egresado? ¿En qué tipo de trabajo tienen mayor éxito y/o mayor demanda?**
- ❖ **¿Qué tanta competitividad laboral le aporta a los egresados el haber cursado la licenciatura en teoría e historia?**
- ❖ **Al desarrollar su trabajo, ¿cuales competencias han sido necesarias y cuáles significan una carencia recurrente? ¿En qué ámbito laboral se ubican éstas?**
- ❖ **¿De qué forma los egresados participan en la cobertura de profesionistas que demanda el campo laboral? ¿Qué trascendencia geográfica tiene dicha cobertura? ¿A qué comunidad atiende el egresado, de acuerdo al documento curricular y en contraposición con la realidad operante?**

Objetivos

El propósito de este trabajo se concentra en un objetivo general, y como productos secundarios se establecen cuatro objetivos particulares.

Objetivo General:

Analizar la aplicabilidad que tienen en el plano laboral, las competencias pedagógico-musicales contenidas en el documento curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima.

Objetivos Específicos:

1. Generar y aplicar un modelo cualitativo de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima.
2. Definir, con base en los resultados de este estudio, las competencias pedagógico-musicales que exige el campo laboral de un Licenciado en Música, área Teoría e Historia.
3. Verificar en la práctica laboral del egresado, la correspondencia entre perfil de egreso, mapa curricular y competencias pedagógico-musicales contenidas en el documento curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia.
4. Establecer conclusiones e inferir lineamientos de actualización y/o reestructuración de planes de estudio, basados en las competencias a desarrollar en un educador musical.

Supuestos

La investigación proyectada parte de los siguientes supuestos:

1. La enseñanza-aprendizaje de materias teórico-musicales en las escuelas de música, es una de las múltiples posibilidades del campo de trabajo, cuya demanda no ha sido satisfecha en forma efectiva por parte de las licenciaturas en educación musical en general.
2. La definición y especificidad del perfil profesional del educador musical en México evita incongruencias en materia curricular respecto a la relación entre el campo laboral, las áreas formativas y las competencias a desarrollar en el alumno.
3. La carencia de estudios cualitativos que muestren tanto los elementos coincidentes como los divergentes respecto a la trayectoria formativa, impide una validación respecto al campo laboral proyectado en el diseño curricular y en consecuencia, omite elementos que dan cuenta de la pertinencia social de la carrera.

Justificación

El presente estudio pretende aportar una descripción detallada de los elementos que integran las competencias pedagógico-musicales desarrolladas en estudiantes que cursaron estudios superiores como educadores musicales en la Universidad de Colima; en este sentido, tanto el proceso del desarrollo curricular, como los fundamentos pedagógicos en cuanto a competencias y la evaluación de un plan de estudios, ofrecen al lector la oportunidad de observar el fenómeno educativo en forma integral, e ir más allá de una evaluación meramente cuantitativa respecto a la eficacia y eficiencia de un currículo.

Al respecto, Ruiz (1998, p. 50) destaca el uso predominante del estudio de casos dentro de las aproximaciones metodológicas de la investigación cualitativa y menciona los atributos que le confieren validez y utilidad como modelo de evaluación curricular:

- Se obtienen datos reales, gracias a la experiencia personal de los sujetos estudiados quienes viven y experimentan continuamente los aspectos a investigar.
- Comprende material descriptivo amplio y rico, con la posibilidad de análisis o reinterpretaciones posteriores.
- Constituye una plataforma ideal para la acción y toma de decisiones, dado el ámbito y profundidad de los conocimientos a los que llega, mismos que significan aportaciones para mejorar la práctica curricular.

Aunado a lo anterior, como un primer trabajo de investigación por parte de la sustentante, este formato significa la oportunidad de partir de una situación laboral real y propia que sentará precedente en torno a la importancia y significado de los elementos que conforman un fenómeno específico estudiado sistemáticamente.

Los elementos constitutivos de un plan de estudios no significan un hecho dado y permanente, por lo contrario, dada su relación al contexto en el que surge y se desarrolla, el currículo debe ser tan flexible como lo exigen los cambios de paradigma en materia pedagógica, el sistema y entorno universitario en el que surge y se desarrolla, la inclusión de nuevas tecnologías, así como las características mismas de cada profesión de acuerdo a las exigencias y necesidades sociales. El currículo por lo tanto, es un ente complejo y en constante transformación.

Como maestros de música, profesionales involucrados en la toma de decisiones que llevan a la construcción de espacios para la educación musical, nuestra función también radica en darle vida a esa “mentalidad curricular” en la que concuerdan Zabalza (2003) y Valenzuela (2005), en el sentido de la conciencia plena de que nuestra labor en el aula está integrada a un todo. El papel del docente como diseñador curricular del que habla Gimeno (1989), impulsa al cuestionamiento constante respecto a las áreas formativas que sostienen y justifican la educación superior; en la medida que se ubiquen aquellos factores del proceso curricular que no están aportando los resultados proyectados o que se encuentran disociados del contexto que les dio origen, se estará en posibilidad de proyectar ajustes que incrementen el nivel y calidad de los currículos en educación musical y establecer paradigmas de diseño curricular en esta área del conocimiento.

Dado lo anterior, la presente investigación contribuirá con sus resultados a la construcción de un referente que exponga el grado de congruencia y acierto entre el “ser” y el “deber ser” de la educación musical profesional. Los beneficiarios son los académicos de la Universidad de Colima, involucrados en la educación musical, así como las escuelas de música de nuestro país que lleven a cabo re-estructuraciones curriculares de planes de estudios similares. Indirectamente se beneficiará a aquellos educadores musicales que desarrollen investigaciones sobre aspectos curriculares y/o filosóficos de su área profesional.

Contenido

La presente tesis se divide en tres capítulos. El tema 1.1. del primer capítulo corresponde al marco conceptual de la investigación; en éste se define y delimita el objeto de estudio en respuesta a las interrogantes:

- a) ¿Qué es la educación musical?,
- b) ¿En qué se fundamenta la educación musical? y,
- c) ¿Cómo ha sido la evolución de la educación musical en nuestro país y cuál es su estado actualmente?

Se exponen los orígenes del objeto de estudio, dado que en el ámbito profesional de la enseñanza-aprendizaje de la música en términos generales, la educación musical está integrada tanto por aspectos cognoscitivos, como por elementos artísticos. Dentro de los fundamentos se exponen diversas teorías y perspectivas científicas que se emplearán para analizar la educación

musical respecto a cuestiones curriculares. Posteriormente se exhiben las principales características del perfil profesional del educador musical y, finalmente se exponen en forma crítica los antecedentes históricos respecto al establecimiento de las primeras escuelas de música, a través de los cuales se observan los esquemas curriculares adoptados, así como las características principales de los estudios profesionales en educación musical.

El tema 1.2. ofrece el marco teórico sobre el que se fundamentan las observaciones y análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima. Se exponen los principales paradigmas y elementos de la teoría curricular: currículo o plan de estudios, diseño curricular y evaluación curricular, así como una síntesis de los avances en materia de educación basada en competencias; se concluye este capítulo con la exposición crítica de las principales aproximaciones a la implementación del término *competencias* en el ámbito de la educación musical.

El segundo capítulo se considera fundamental, dada la elección del método de estudio de casos con que se desarrolló la investigación. En el subtema 2.1. se sitúan las características contextuales que dieron pie al establecimiento de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia bajo el ámbito Universitario, y se expone en forma concreta la estructura organizacional de la escuela que la ofrece, sus elementos académicos constitutivos, así como los planes de estudio anteriores a dicha carrera.

A partir del subtema 2.2. se presentan los resultados de esta investigación; primero en cuanto al ámbito “ideal” o teórico, que corresponde a las competencias inferidas del plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, para lo cual fue importante dominar y aplicar las teorías expresadas en el marco teórico de la presente investigación; en este apartado se particulariza en las competencias relacionadas con el aspecto pedagógico-musical, mismas que fueron objeto de verificación posterior. Los resultados contenidos en el subtema 2.3. exhiben el ámbito “real” o práctico de la educación musical, de acuerdo con un contexto nacional actual y del que se ofrece un panorama de la docencia en música respecto a:

- a) Características formativas de quienes ejercen la docencia en música.
- b) Descripción del campo laboral del educador musical.
- c) Relación entre la trayectoria escolar de los educadores musicales y su desempeño laboral.
- d) Acercamiento a las competencias del educador musical que exige el ámbito laboral.

Finalmente, el tercer capítulo de esta investigación contiene el análisis respecto a los datos arrojados por tres informantes, egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia; particularmente se observan las competencias expresadas por los sujetos, en relación con las competencias significativas de la educación musical en nuestro país, la vinculación de éstas con el plan de estudios cursado por los sujetos y su congruencia o divergencia respecto a la práctica laboral de los mismos, así como una valoración del perfil del egresado y su grado de especificidad en relación al panorama laboral de la educación musical observado en el subtema 2.3.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

A fin de acercarme a las posibles respuestas planteadas en esta tesis, en términos de método de investigación se hizo necesaria una descripción detallada de los elementos relacionados con las competencias pedagógico-musicales planteadas en el documento curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima, así como la forma en que dichos elementos se interconectaban, a fin de observar finalmente su aplicabilidad en el plano laboral por medio de sus egresados; con esta premisa se eligió la aproximación metodológica de un estudio de casos. En adición a lo anterior, de acuerdo con Kemp (1993, p. 135) se eligió el estudio de casos, en vista de que el lector puede “rastrear el proceso del desarrollo curricular, la implementación de la pedagogía y la evaluación. Esto ayuda de manera efectiva a sustentar el desarrollo en el área de la educación.” Como docente, es de mi interés proponer y participar en los procesos curriculares, mediante modelos alternativos que revelen la eficiencia y eficacia de planes y programas de estudio; en este sentido, la evaluación institucional a diferentes planes y programas de estudio nos acerca sólo cuantitativamente, en forma parcial y fragmentada, a observar el fenómeno educativo como tal. El estudio de casos como método que emplearé en la presente investigación se ha elegido de acuerdo a la justificación expresada anteriormente¹ a fin de emplearla dentro de la perspectiva alternativa de evaluación curricular.

La investigación retomó los pasos que Stake (1998. pp. 53-55) asocia con el estudio de casos y se llevó a cabo de la siguiente manera:

1.- Anticipación

En primer término se verificó lo que se pretendía con el estudio; se consideraron preguntas orientadoras en cuanto a qué es la educación musical, a qué se dedica el educador musical, en cuáles y cuántas instituciones es posible cursar una carrera relacionada con el perfil de un educador musical, entre otras. De lo anterior se determinó como pretensión principal del estudio la vinculación entre el plano ideal o académico y el plano real o laboral.

Se revisó la bibliografía que se pudiera emplear como modelo en cuanto a dos parámetros: a) los estudios de casos sobre la educación musical, y b) las competencias de los educadores musicales. En este sentido, se encontraron referencias útiles vía internet e investigaciones en

¹ Ver página 8 del presente documento.

relación al tema a desarrollar; sin embargo, se observó la necesidad de aplicar un instrumento que permitiera establecer el estado de la cuestión, dada la ausencia de bibliografía útil particularmente en el **contexto nacional**. De acuerdo a lo anterior, uno de los problemas clave a resolver fue la aproximación al perfil profesional del educador musical en México, en el plano conceptual, dada la estrecha relación entre éste y la determinación de las competencias de la carrera.

La selección de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia que ofrece la Universidad de Colima como caso a estudiar, se hizo con base en la facilidad de acceso a documentos, fuentes y contacto con los egresados.

Los límites de la investigación se definieron con base en el análisis del documento curricular del caso a estudiar, los contenidos coincidentes y divergentes entre esta área y las otras cinco que integran el plan de estudios, así como por las competencias específicas plasmadas en las asignaturas que definen el perfil del área, que se designan para esta investigación como *competencias pedagógico-musicales*. Cabe agregar que se problematizó respecto a la definición de competencias, con base en los resultados del estudio sobre formación y desempeño el educador musical en el ámbito nacional, que aplicó la sustentante de esta tesis, luego de lo cual se determinaron aquellas competencias consideradas como indispensables en el plano laboral actual y se cruzó dicha información con las competencias seleccionadas del plan de estudios cursado por los sujetos de la presente investigación. Se definieron espacios, personas y funciones dentro de la investigación de acuerdo al siguiente esquema, desarrollado con base en las propuestas de Kemp (1993), Stake (1998) y Stenhouse (1991) para el estudio de casos:

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Información | 1. Planes y programas de estudio: mapa curricular, perfil de egreso y campo de trabajo. | 2. Egresados de dos primeras generaciones; listado y estadísticas | 3. Contacto con cinco de seis egresados. | 4. Estudios de egresados aplicados en los programas de Música en la Universidad de Colima |
| ¿A quién consultar? | 1. Egresados | 2. Quienes participaron en diseño curricular 2.1 Quienes les dieron clases (definición de “competencias”) | 3. Empleadores actuales de los egresados. | 4. Alumnos (si trabajan en escuelas) |
| ¿A dónde mirar? | 1. Departamento de Música/Instituto Universitario de Bellas Artes/Universidad de Colima | 2. Lugares de trabajo de los egresados | | |
| Componentes del estudio de caso | a) Registro del caso: notas, reportajes, documentos | b) La historia del caso: cómo siguió su curso. | c) El estudio de caso en sí mismo. | |

Cuadro 1. Esquema de planeación metódica global, aplicado a estudio de casos.

Una vez determinado lo anterior, se definieron aspectos específicos en el plan de acción, orientados por la determinación de emplear una metodología múltiple para recoger la información, con lo que se definió lo siguiente:

| Método para recoger la información: | Tipología de datos obtenidos | Fuente |
|-------------------------------------|--|---|
| Estudio de documentación | Perfil de egreso, campo de trabajo, contenidos formativos. Búsqueda de competencias relacionadas con la educación musical. Registro académico de posibles informantes | Documento Curricular. Archivo escolar y académico. Estadísticas |
| Cuestionario | Trayectoria académica y profesional (registro a manera de <i>currículo vitae</i>). Aspectos vocacionales relacionados con las competencias (a manera de Autoevaluación de competencias) | Informantes |
| Entrevistas | Elementos de sus trayectorias formativas coincidentes y divergentes Valoraciones sobre su propio desarrollo laboral (competencias). Perfil profesional. Reflexiones sobre su formación académica. | Informantes |

Cuadro 2. Plan de acción para recabar información en el estudio de casos

2.- Primera visita

El título empleado por Stake, hace referencia al primer acercamiento con los sujetos de la investigación; sin embargo, en este punto del desarrollo de la presente tesis se aplicó el instrumento piloto a un grupo de educadores musicales bajo la siguiente sistematización:

- a) Elaboración del cuestionario, selección de la muestra y logística de aplicación. El instrumento elaborado y aplicado² se basó en la metodología expuesta por Muñoz, (1996) y Kelly (2006); incluyó de un total de 18 preguntas en torno a dos aspectos: la formación académica de los educadores musicales activos y, su desempeño en el plano laboral. Como un primer punto del plan de acción, se estableció contacto con los promotores de un evento de corte académico que mostraba una convocatoria a nivel Latinoamérica dirigido a profesionistas y estudiantes de educación musical, con amplias posibilidades de congregar a un numeroso grupo de asistentes mexicanos. Se mostró el instrumento a los organizadores y se solicitó su aplicación durante el evento; el total de participantes en el mismo sobrepasó los 600 inscritos, con procedencia de diferentes estados de la república mexicana y de algunos países de centro y sudamérica; el tipo de ámbito laboral del que procedían los inscritos mostraba ser amplio y diverso, así como la edad y preparación académica de los participantes. La característica en común que se consideró como referente para dar validez a la aplicación del cuestionario fue el hecho de que todos los participantes tenían un vínculo laboral relacionado con la educación musical, y por otra parte su asistencia al evento daba muestra del interés personal por la actualización en cuanto a contenidos de la disciplina y área de la presente investigación.
- b) La aplicación del cuestionario siguió un proceso difícil, dado que no fue posible establecer un mecanismo preciso con los responsables de la logística del evento. Se impidió su aplicación como procedimiento paralelo al de la admisión y registro. Por lo que se distribuyeron cuestionarios a las personas que esperaban su turno de inscripción; sin embargo, el espacio y desinformación del momento impidieron que se recuperara el total de los cuestionarios una vez respondidos. En este proceso se observó que muchos participantes no tenían interés en contestarlo. La tarea se hizo en forma individual, con apoyo de dos compañeras, con quienes se acudió a los diferentes foros en que se desarrolló el evento y se recabó el cuestionario durante los tres días siguientes. Los

² Ver anexo I. Cuestionario de muestreo

traslados a distintas sedes y los horarios simultáneos en la programación de los eventos provocó que dicha tarea no fuera sencilla. Finalmente se logró rescatar un total de 180 cuestionarios contestados.

Una vez aplicado este instrumento piloto, se analizaron los resultados y, junto con el análisis hecho al plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, se definió la estructura general de un cuestionario y de una entrevista. El registro de los egresados de dicha carrera expresaba la siguiente caracterización:

| <i>Generación 1999-2002</i> | <i>Generación 2000-2003</i> |
|--|---|
| Alumno No. 7: No concluyó los estudios | Alumno No. 2: No concluyó los estudios |
| Alumno No. 6: Se tituló y se desempeña como docente en música | Alumno No. 1: Se tituló y se desempeña como docente en música |
| Alumno No. 5: Concluyó los estudios pero no se tituló. Se desempeña como docente en música | |
| Alumno No. 4: No concluyó los estudios | |
| Alumno No. 3: Se tituló y se desempeña como docente en música | |
| Alumno No. 2: Se tituló, se desempeña como instrumentista en una agrupación musical | |
| Alumno No. 1: Se tituló y se desempeña como técnico de sonido en un estudio de grabación profesional | |

Cuadro 3. Concentrado y situación académica de los egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia

De lo anterior se establecieron cuatro posibles informantes, de acuerdo a dos criterios: haberse titulado y desempeñarse profesionalmente dentro de alguno de los campos laborales indicados en el plan de estudios y relacionados estrechamente con la educación musical; se estableció contacto con cada uno de los alumnos que cumplían con estos requisitos, a fin de exponerles la propuesta del plan de acción, revisar los borradores de los instrumentos a aplicar y comentar las condiciones y confidencialidad previstas en este estudio. De los cuatro posibles informantes, uno (Alumno No. 3) declinó su participación en el estudio, por motivos personales que no le fueron manifestados a la sustentante de la presente tesis.

3.- Preparativos para la observación

Los recursos se distribuyeron de acuerdo a los espacios geográficos tanto de los informantes como de la investigadora. Se definió la conveniencia de establecer un primer contacto vía internet, a fin de registrar los datos más importantes respecto a la trayectoria académica y laboral de cada uno de los casos, y contar con elementos que fundamentaran y facilitaran la

aplicación posterior de una entrevista personal. De esta forma se generó un cuestionario diagnóstico³ con base en el instrumento piloto aplicado a nivel nacional, así como en aspectos generales relacionados con el perfil profesional de los informantes extractados del cuestionario para egresados de licenciatura y del cuestionario de opinión de empleadores, ambos se tipifican como estudios estratégicos institucionales de la Universidad de Colima.⁴ Dicho instrumento constó de 16 preguntas que proporcionaron datos de cada uno de los informantes, en cuanto a:

- a) Trayectoria académica.
- b) Desempeño en el campo laboral: antigüedad, tipo y nivel de adscripción, contenidos que imparte relacionados con la educación musical.
- c) Autoevaluación del desempeño laboral: competencias genéricas desarrolladas, habilidades y conocimientos requeridos por el empleador, nivel adquirido e importancia de las competencias relacionadas con el plan de estudios de Licenciatura en Música, área Teoría e Historia.

Dos de los cuatro cuestionarios fueron respondidos por medio electrónico, el restante se aplicó en forma personal. Con los datos arrojados se establecieron parámetros individualizados a considerar para una mejor conducción de las preguntas de la entrevista a realizar posteriormente.

4.- Otras actividades y conceptualizaciones

Se reconsideró la amplitud de las competencias a observar, con base en un establecimiento de redes conceptuales entre las competencias expresadas en el documento curricular, la caracterización académico-laboral de cada uno de los informantes y las competencias que resultaron del cuestionario piloto aplicado como sondeo a nivel nacional.

Por otra parte, como resultado previo a las posibles aplicaciones o productos de la presente tesis:

³ Ver anexo II: cuestionario diagnóstico para casos a investigar.

⁴ Los dos instrumentos fueron solicitados personalmente a los responsables asignados por parte de la Dirección General de Educación Superior de la Universidad de Colima. Se enteró a estas personas de la finalidad de su revisión y se autorizó la inclusión de algunos tópicos en la presente investigación.

- a) Se aplicaron los modelos y acercamientos en materia de competencias musicales a la reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música de la Universidad de Colima; labor iniciada en febrero de 2009.
- b) Se presentaron los resultados del estudio piloto, así como del contexto general de la educación musical en nuestro país y temas relacionados con las competencias en dicha profesión, en tres ponencias que atendieron convocatorias de carácter nacional e internacional (una de ellas en Liverpool, Inglaterra).

Mediante las actividades citadas, el trabajo de investigación se vio favorecido con una retroalimentación de la temática a investigar, tanto en el sentido teórico como en los aspectos relacionados con la actualidad, vigencia y pertinencia que tiene en el plano real y académico.

5.- Recoger datos, validar datos

Las entrevistas se programaron de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los informantes, aunado a la posibilidad de traslado físico de la investigadora para cada caso, debido a que los tres egresados que aceptaron participar en este trabajo radican en la ciudad de Guadalajara. Se empleó cámara de video para registrar la aplicación de este instrumento. Respecto a la preparación del mismo, como se mencionó anteriormente, se optó por un formato semiestructurado de acuerdo a los aspectos directamente relacionados tanto con los objetivos de la investigación, como con el análisis del plan de estudios en cuestión:

I.- Conocimiento de la carrera cursada respecto a sus fundamentos estructurales y perfil profesional.

II.- Resultados de la aplicación de los fundamentos y perfil profesional al plano laboral.

III.- Competencias específicas:

i.- Evaluación educativa

ii.- Metodología y técnicas didácticas

iii.- Adiestramiento auditivo/solfeo

Se diseñaron preguntas específicas, a manera de borrador, y posteriormente se depuraron para integrarse a una guía para la entrevista;⁵ en este sentido, era importante cuidar el aspecto de la validez metodológica del instrumento, por lo que no era posible cuestionar directamente sobre las competencias contenidas en el plan de estudios, sino que se debía propiciar que fueran los

⁵ Ver anexo III: Guía para la entrevista semiestructurada.

mismos entrevistados quienes determinaran cuáles competencias aplicaban en su práctica laboral actual, independientemente de si éstas fueron desarrolladas durante la carrera o no. Las preguntas alrededor de las cuales giró cada entrevista en términos generales, fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles considera que son los rasgos más relevantes de su trayectoria formativa?
2. Antes de su trabajo actual, ¿se enfrentó a otras opciones laborales donde usted no reunía los requisitos necesarios?
3. ¿Conoce el perfil de egreso de la Licenciatura en música, área Teoría e Historia? ¿Su campo laboral?
4. ¿Ha participado o generado planes y programas de estudio?
5. ¿Ha generado textos de apoyo para el aprendizaje musical?
6. En su práctica laboral ¿cómo es el empleo de métodos y técnicas de aprendizaje musical?
7. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?
8. ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un maestro de música?

6.- Análisis de los datos

Una vez transcritas las entrevistas, la observación minuciosa del texto arrojó las siguientes categorías de análisis:

- Conceptualización del solfeo
- Actitud profesional
- Conceptos pedagógicos generales
- Evaluación
- Técnicas didácticas específicas
- Perfil profesional

A partir de dichas categorías se determinó una lectura analítica de cada entrevista y se generaron informes con base en el marco conceptual de la presente investigación. En cuanto a la actitud profesional, que implica postura filosófica individual en combinación con los principales rasgos de la personalidad de cada informante, el análisis se obtuvo cruzando los

datos arrojados por los dos instrumentos empleados,⁶ a fin de corroborar tanto la información, como la interpretación del discurso de cada informante.

El informe resultado de este análisis se ubicó, según la estructura con que se estudiaron las competencias contenidas en la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, en el capítulo 5 de la presente tesis.

⁶ Cuestionario de diagnóstico y entrevista personal video grabada.

1. MARCOS REFERENCIALES

1.1.- ANTECEDENTES CONCEPTUALES E HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

1.1.1.- La educación musical: concepto y naturaleza a la que obedece

Como punto de partida en la integración del concepto del educador musical como profesionalista, se encuentra la definición de la educación musical y lo que a ésta compete. En primera instancia se coincide con lo que expresa Frega (1998) en cuanto a que estamos hablando de un proceso sistematizado de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y habilidades musicales que responde a dos fines:

- a) la formación integral del alumno; en cuyo caso, el estudio de la música es parte de la educación general.
- b) la formación de músicos profesionales, en sus diversas manifestaciones: dirección musical, composición, interpretación instrumental y/o vocal, enseñanza musical e investigación.

Cada uno de éstos fines plantea situaciones cognitivas particulares, y en consecuencia, requiere de una formación académica adecuada, a fin de desarrollar tipos específicos de aprendizaje. El educador musical, sin embargo, es un profesionalista que tiene injerencia en diversos ámbitos y enfrenta situaciones laborales que se refieren tanto a una, como a otra finalidad de la propia educación musical.

A este respecto, en nuestro país encontramos una gran diversidad de situaciones laborales relacionadas con el quehacer de un educador musical; desde el acompañamiento de las actividades rutinarias en preescolar mediante algún instrumento musical, la docencia como maestro de Educación Artística en secundarias, hasta el desarrollo e implementación de un programa de Contrapunto o de Análisis de las formas musicales para alumnos que estudian la licenciatura en composición, por citar una carrera.

Es conveniente puntualizar que el presente trabajo empleará el término *educación musical* en referencia al desarrollo de conocimientos y habilidades musicales con fines profesionales. A pesar de que puede establecerse en términos generales el perfil del educador musical, es en

ésta, más que cualquier otra profesión, que su definición obedece a un contexto histórico y geográfico determinado, así como a los fundamentos de tipo filosófico y social a los que responde.

Lo anterior impacta y dificulta la conceptualización misma de la educación musical, por lo que es menester señalar la naturaleza a la que obedece, a fin de comprender posteriormente la complejidad en la definición tanto de los saberes que conforman dicha profesión, como de un perfil profesional observable en un contexto universitario en particular.

La educación musical se manifiesta bajo una doble naturaleza: la estética y la cognoscitiva. Al situar a la música como disciplina artística, se debe reconocer no únicamente su génesis, sino su necesidad e impacto en el ser humano. En este sentido, Frega (2006, p.9) se refiere a la pedagogía del arte y señala que se deben considerar los bienes artísticos como “parte de la cultura y, las nociones estéticas conexas, junto con el ejercicio de habilidades operativas correspondientes a las distintas competencias involucradas”. De esta manera, el vínculo que se establece entre el arte y las formas en que nos acercamos a él, lo apreciamos y entendemos, se relaciona intrínsecamente con mecanismos de aprendizaje que van ganando terreno en el ámbito pedagógico actual.

Respecto a lo anterior, se subraya la relación entre pedagogía y arte a partir de un contexto de análisis y acuerdo mundial. Frega lo expresa cuando retoma el informe DELORS desarrollado por la UNESCO, en cuanto a la educación en el siglo XXI, a fin de señalar la pertinencia de una educación artística dada su correspondencia con los cuatro pilares de la educación expresados en dicho documento: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Frega apunta que el quehacer artístico nos permite la concreción y ejercitación de estos principios en cuanto a que nos lleva

[...] a conocer dimensiones propias y específicas del arte; hacer experiencias de expresión y comunicación sincrónica y diacrónica, muchas veces en grupos interactuantes en la producción o en la apreciación y valoración; desarrollar potencialidades y dimensiones del ser que no son conmutables con otros. (2006, p.10).

En este punto, se acentúa el valor intrínseco, implícito y único de la obra de arte. Se coincide con el análisis que realiza la autora, al partir de un gran paradigma: valor estético *per se* del producto artístico, para defender y eslabonar al mismo tiempo su relación con la educación, lo que cuestiona el posible entorpecimiento de las capacidades cognoscentes del ser humano

cuando se observa una reducción del ejercicio intelectual, o del pensamiento, a un limitado número de funciones lógicas.⁷

Del binomio arte y educación, Terigi (1998) ubica en primer término la presencia del arte en la vida del hombre como una constante, y a ambos elementos en una relación indisoluble; en esta línea, la autora establece las experiencias estéticas como un horizonte frente al cual se encuentra el ser humano; el acceso a esas experiencias requiere del conocimiento previo de códigos, así como de la variedad posible y derecho a tales experiencias; es ahí donde la educación artística se ubica como uno de los vehículos que tienen la capacidad de internar al hombre en ese horizonte.

Dadas las políticas educativas gubernamentales que restan cada vez más valor e importancia a la educación artística, en México actualmente se observa la necesidad de retomar el debate respecto a la justificación del arte y su aportación a la formación integral del ser humano. Este punto es un asunto que no pocas veces se ha abordado; no obstante, a fin de conocer el campo de acción que abarca, vale la pena subrayar lo siguiente:

- a) La necesidad de recopilar, repasar y recordar el impacto del arte en la educación. Enfrentarnos como educadores y como artistas a un contexto actual que desconoce y por lo tanto demerita la importancia histórica de la educación en el arte y lo designa como un “saber inútil”⁸ en muchos casos.
- b) El planteamiento de un número importante de justificaciones en torno a los beneficios de la educación artística, mismas que van desde aspectos que pasan por lo biológico, lo cognitivo, lo psicológico, lo antropológico, lo neuronal, hasta llegar a lo social; todo ello llevado por el camino de la investigación, y por lo tanto, de la comprobación científica.

Sobre la naturaleza del arte y su vinculación a las necesidades y saberes que se eligen desde el ámbito educativo para ser o no enseñados, Durán (1998, p. 386) encuentra plasmada en

⁷ La autora expone un ejemplo en el que se refiere a investigaciones canadienses que se preguntan si el “descenso en el rendimiento en matemáticas y lengua en las pruebas periódicas de control de calidad educativa no podría ser atribuido a la descompensación del currículum con la eliminación de los lenguajes artísticos de la documentación oficial sobre contenidos mínimos del aprendizaje de algunas provincias de ese país”. Frega, 2006, p. 11.

⁸ El término es utilizado por Flavia Terigi (1998), quien expone la existencia de dos visiones observables en los padres de familia —“gran público”— que envía a sus hijos a la escuela; la primera de ellas es en la que a las artes les corresponde el sitio reservado al desarrollo de la creatividad, dentro del currículum; la segunda es aquella postura en la cual las artes son consideradas como un “lujo”, de acuerdo a Socías Batet, en el prejuicio de que “*el arte es un adorno del espíritu y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos currícula de los estudiantes, en los cuales se opta por primar, sobre todo, conocimientos más utilitarios*”. Pág. 20.

distintos documentos históricos la intención de otorgar un lugar a la educación artística en la política educativa a nivel nacional, presencia que se fundamenta “por el hecho irrefutable de que lo estético es un registro de lo humano”; se coincide con la autora en su reflexión respecto a que lo dicho se puede verificar como una característica que distingue al ser humano a través de los diferentes momentos y culturas en la historia, dado que en sus expresiones estéticas, el hombre entiende y reproduce su realidad. En términos práctico-utilitarios, la actividad artística debe encontrar su propio espacio para existir, por lo que el calificativo como “inútil” carece de validez dado que el arte satisface aquellas necesidades naturales, diversifica las capacidades del hombre y le permite, al mismo tiempo, afirmarse en el mundo.

Si bien el arte se justifica con los anteriores fundamentos, aún no encuentra razón de ser dentro de las exigencias de la modernización contemporánea, dado que no significa una fuente de enriquecimiento; en consecuencia, los proyectos nacionales se desentienden de cualquier seguimiento que pudiera llevar a buen fin iniciativas en el ámbito cultural-artístico; lo anterior se traslada al plano nacional en el que Durán (1998) registra cómo se han planteado históricamente proyectos educativos que soslayan la importancia del arte y, más allá de esto, lo incluyen en el discurso político sin que se haya consolidado eficazmente una institución que les de seguimiento y unidad nacional.⁹ Durán se refiere a la ignorancia que priva respecto al conocimiento y aportaciones que hace el arte a la educación en general, lo que genera, entre otras problemáticas en consecuencia: la insuficiencia de maestros especialistas en la materia, la confusión entre educación estética y educación artística,¹⁰ así como la carencia de espacios y de materiales adecuados para impartirla.

En contraposición con el resto de saberes seleccionados para su enseñanza aprendizaje, actualmente la educación artística es una vía óptima a través de la cual es posible enriquecer sensaciones y emociones en el ser humano; la función estética encuentra un espacio adecuado para el desarrollo de la imaginación y ésta aporta beneficios directos al propiciar un trabajo anticipatorio en el que se observa la posibilidad de crear o adelantarse en la resolución de

⁹ La misma autora, Sylvia Durán, desarrolla en el artículo un recorrido por la historia de la educación artística en nuestro país en el que cita la creación de instituciones como la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1995, la Dirección de Cultura Estética en la época de Vasconcelos, la Sección de Música Escolar, en 1932 y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura en 1947, con la intención de agrupar y sistematizar la actividad artística sin que se sentaran los fundamentos lo suficientemente sólidos para que en la actualidad la importancia de las artes en todos los ámbitos del quehacer humano reciba el reconocimiento e impulso correspondientes.

¹⁰ Respecto al concepto de educación estética, la autora aclara que se refiere con ello “lo mismo a experiencias, fenómenos y objetos” que integran un universo en el cual el arte esta incluido como una parte importante, mas no única. La educación estética “se refiere al enriquecimiento de las sensaciones, emociones, imaginación, apreciación” y la educación artística al conocimiento de “las técnicas, formas y otras que corresponden a los lenguajes sistémicos de éste”. (Durán, 1998, p.388)

problemas; es decir, se observa el juego con elementos ausentes, ideales, desconocidos y cercanos a la espontaneidad. Dicha función se conjuga con el conocimiento del arte, de la educación artística, y aporta al educando el incremento de la motricidad, la coordinación, la memoria y el fortalecimiento corporal; el conocimiento de diversos lenguajes artísticos, por su parte, desarrolla las estructuras lógicas del pensamiento, el conocimiento abstracto. Lo anterior va dirigido a formar un ser humano integral. En este sentido, se coincide con Durán cuando expresa que el arte

[...] se dirige lo mismo a las sensaciones que a las emociones y a la razón; no descuida la voluntad ni el deseo ni el ejercicio de la libertad. Su aprendizaje se basa en la experimentación y en la creación, en el hacer innovador, en la indagación de lo dado para proyectar el futuro y, mediante el placer de descubrir y hacer, generar la autodisciplina. (1998, p. 390)

Respecto a las aportaciones del arte en los procesos cognitivos, Palacios (1996) desarrolla un análisis que permite observar la ingerencia de la música en varios ámbitos y los beneficios que se han registrado en éstos: desde el campo de la neurobiología, la autora hace referencia a teorías que mencionan la formación de redes neuronales, así como la posibilidad permanente de aprendizaje, gracias a la interacción con el mundo sonoro y el arte; desde el punto de vista de la psicología y la filosofía, encontró argumentos que defienden la función cognitiva de los sentidos y la percepción; en este punto se defiende que el arte es una vía ideal para el desarrollo de la sensibilidad, imaginación e intuición, con la posibilidad por lo tanto, de incrementar el conocimiento.

Palacios llama la atención a los postulados de Gardner respecto a la inclusión del arte dentro de las formas complejas del pensamiento, así como a la capacidad del ser humano para el empleo de símbolos donde, más allá de la lógica y del lenguaje, el arte surge como una actividad intelectual en la que interactúan diversas clase de símbolos.

El vínculo entre educación y arte que desarrolla Elliot Eisner, es digno de un análisis independiente del que presenta Palacios en su investigación. Los postulados de aquel autor establecen un marco conceptual en la educación musical con los que justifica la dicotomía de su naturaleza. De acuerdo a Eisner (1998, p. 36), los sentidos son primordiales en la aprehensión de experiencias, dado que procesan el conocimiento nuevo con sus cualidades y lo transformaron en diversas formas de representación o símbolos; dichos símbolos son seleccionados por nosotros de acuerdo con nuestra experiencia, y ésta a su vez depende de la

agudeza de nuestros sentidos. Respecto a su impacto en la vida intelectual, Eisner afirma que ésta:

[...] se caracteriza por la ausencia de certeza, por la inclinación a ver las cosas desde más de un ángulo, más por el estremecimiento de la búsqueda que por el hallazgo consumado. Y son precisamente las formas de representación que fomentan esas disposiciones las que más próximas se encuentran al corazón de la vida intelectual. (1998, pp. 105, 106)

Por otra parte, el autor subraya la importancia de la *equidad educativa*¹¹ mediante la apertura curricular a diversas formas de aptitudes cognitivas y a la manera en que éstas son empleadas dentro del aula. En este sentido, se coincide con Eisner en que las formas de representación no literales –como la música, las imágenes visuales, la danza, entre otras–, favorecen el ejercicio de valores intelectuales entre los que se encuentran: la emisión de juicios, la toma de riesgos, la especulación y la interpretación.

Paralelo a las tesis hasta ahora expuestas, se encuentran aquellas adoptadas propiamente por la psicología de la educación, mismas que implican teorías cognitivas en su relación con estudios psicológicos. De acuerdo con Hernández (1998) se observan cinco grandes paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético constructivista o piagetiano y sociocultural o vigostkyano; de éste último autor, la convergencia entre los fundamentos del paradigma y los procesos creativo-artísticos, incide particularmente en la definición del perfil profesional del educador musical.

Para Hernández (1998), Vigotsky aborda el estudio sociocultural de la conciencia como problemática eje en diversas tesis y aportaciones del autor, las más reconocidas en los ámbitos de la psicología evolutiva, psicolingüística y educación. En el concepto de enseñanza de Vigotsky, destaca como premisa central que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. Gran parte de su obra está dedicada a explicar el origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en las que el lenguaje, el pensamiento y el intelecto ocupan un lugar trascendental. Para el autor es crucial el estudio de la mediación de los instrumentos psicológicos; como ejemplo, cita los sistemas numéricos, los símbolos

¹¹ Eisner se refiere a las desigualdades en el ámbito pedagógico que surgen cuando el proceso de enseñanza aprendizaje estrecha las opciones representacionales al uso del lenguaje literal y la aritmética, por ejemplo. (1998, p. 123)

algebraicos, las mnemotecnias, las notas musicales, los sistemas de comunicación y el lenguaje oral.

Por otra parte, y en congruencia con los postulados citados anteriormente, Vigotsky (2001) expresa un concepto de creatividad vinculado a aspectos cognitivos, intelectuales y sociales; de ellos se desprende la explicación del arte como una actividad importante en el desarrollo de las capacidades del ser humano. El autor se refiere a dos tipos de impulsos que originan la tarea creadora:

- a) El reproductor, vinculado a la memoria en la que se reproducen o repiten experiencias pasadas y que se basa en la plasticidad de la sustancia nerviosa;¹² y,
- b) El impulso que crea y combina, es decir, aquel que sobrepasa el hecho de reproducir impresiones vividas. A la actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, se le reconoce como imaginación o fantasía, siendo ésta la base de la que surgen las manifestaciones de la vida cultural del hombre, trátense de creaciones artísticas, científicas o tecnológicas.

En sus estudios al respecto, el autor subraya la existencia de un círculo completo que va de la imaginación a la realidad, en el que los factores emocional e intelectual son necesarios para el acto creador. Lo anterior se observa claramente en la imaginación artística: dichas obras influyen en la realidad, pero desde el ámbito interior en el que se encuentran pensamientos, conceptos y sentimientos del hombre, y que modifica, en consecuencia, la conciencia social.

1.1.2.- Fundamentos de la educación musical

El campo que abarca la Educación Musical, como disciplina del conocimiento humano, se ha ido transformando a medida que se afirman, explican y sistematizan sus fundamentos desde diversas ramas del saber: la filosofía, la sociología y la psicología, entre las principales. De esta forma, las líneas que integran dichos fundamentos, provienen a su vez de un gran número de teorías hechas a partir de investigaciones de algunos autores mencionados anteriormente (Gardner, Eisner, Vigotsky), a las que sumaremos aquellas que complementarán una comprensión respecto a cómo se ha integrado el tema curricular en la Educación Musical. Las

¹² Se entiende como plasticidad nerviosa a la cualidad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios. Vigotsky apunta como ejemplo de esto, el doblar de una hoja de papel o la huella dejada por una rueda en la tierra blanda.

teorías que se abordarán pueden ser analizadas desde los fundamentos sobre los cuales se erigen, tal como lo hacen Abeles, *et al.* (1995), y se presentan a continuación en forma sintetizada, con el fin de ofrecer una visión global de las principales aportaciones guía en el desarrollo de la educación musical y que paulatinamente, significan la base para la sistematización del ejercicio musical en general. De acuerdo a los autores citados, los fundamentos se pueden abordar en cuanto a:

- Fundamento Filosófico
- Fundamento Estético-musical
- Fundamento Sociológico
- Fundamento Psicosociológico
- Fundamento Psicológico

Cada uno de ellos implica un ángulo desde el cual puede explicarse la educación musical en términos generales; de entre éstos, los fundamentos que explican parcial o totalmente la determinación de las competencias planteadas en un currículo determinado, correspondiente a las licenciaturas en música, se concentran principalmente en el filosófico, estético-musical y el psicológico; los fundamentos excluidos, se consideran parte de los ámbitos psicológico y psicosociológico.

El fundamento filosófico, de acuerdo con Abeles *et al.* (1995, pp. 41-57) tiene como finalidad la reflexión del tema de estudio: la educación musical, dado que a través de dicho fundamento el docente toma decisiones y realiza acciones cotidianamente en el salón de clases. Estas reflexiones le dan un sentido de dirección y perspectiva a la práctica docente en la resolución de problemas académicos. Por otra parte, mediante la filosofía, un maestro es consistente con su manera de actuar y puede afrontar dudas que desestabilicen la continuidad y eficacia de sus clases. Entre las principales ramificaciones que se pueden hacer de las principales tendencias filosóficas relacionadas con los fines de la educación musical, Abeles *et al.* (1995) citan el *racionalismo*, *el empirismo*, *el naturalismo*, *el eclecticismo* y *el pragmatismo*. Estas tendencias o escuelas filosóficas tratan tanto cuestiones metafísicas como epistemológicas, e influyen en las decisiones de quienes diseñan y llevan a cabo el currículo.

En términos generales, el impacto que tienen las diversas corrientes filosóficas en la conceptualización de la educación musical se observa a través de un análisis sobre un contexto

en particular, por lo tanto, las siguientes conclusiones se exponen en forma de acotaciones personales a la propuesta de Abeles *et al.* al respecto, y se da margen a ulteriores investigaciones.

La influencia del racionalismo, en cuanto a que implica un aprendizaje en el cual el maestro es el modelo a seguir, se observa en nuestro país en la adopción del esquema tipo conservatorio europeo; sin embargo, muchas de las escuelas de música actualmente no manifiestan una clara inclinación hacia un concepto holístico de la disciplina musical en relación al arte. Por otra parte, el empirismo respecto a la importancia de contenidos específicos por parte de especialistas es fácilmente observable en el diseño curricular, tanto en la metodología empleada para el mismo, los acuerdos académicos entre los maestros de instrumentos y los maestros de materias teóricas, como en el resultado respecto a la carga horaria por grupos y tipos de asignaturas. En cuanto a la influencia del naturalismo, esta se observa en la enseñanza de un instrumento en particular, dado el respeto al desarrollo individual del alumno así como a su edad y madurez; en este sentido, la plena consciencia de un fundamento filosófico que soporte el quehacer del maestro de música, puede impulsar enormemente a esta disciplina en el ámbito curricular. La corriente filosófica conocida como pragmatismo, manifiesta una mayor congruencia con el trabajo curricular que contemple la tendencia educativa basada en competencias dada la atención que se presta a la evaluación de los contenidos, así como su vinculación con un aprendizaje vivencial, es decir por comprobación científica y personal de los hechos; lo anterior otorga sentido a las investigaciones de la educación musical en nuestro país, encaminadas a analizar, explicar y proponer mejoras a los procesos curriculares.

Abeles *et al.* (1995), explican el **fundamento estético-musical** básicamente en cuanto al impulso creador¹³ que se observa en la historia de la humanidad, y se refleja en productos artísticos y particularmente en los musicales. Además de lo expresado, las teorías que se incluyen en este fundamento estudian los motivos por los cuales las personas valoran el arte. Con relación a esto, los autores citados mencionan diferentes corrientes que explican dicho fenómeno, de entre las que destacan: el **referencialismo**, que valora a la música por sus asociaciones extramusicales; el **expresionismo**, que se enfoca a la cualidad de la música para provocar diferentes estados de ánimo y sentimientos en general; y el **formalismo**, que se ocupa de estudiar a la música en cuanto a las propiedades que tiene por sí misma. Respecto a la relación o influencia directa de estas corrientes con la educación musical, es conveniente

¹³ Las cualidades de este impulso creador se han establecido al inicio de este capítulo, ver pp. 21-25 en donde se cita a Frega, Terigui, Durán y Palacios.

subrayar respecto al referencialismo, que genera mayores posibilidades de asociación entre el estímulo musical y su referente extramusical. Las tendencias expresionistas en la educación pueden propiciar que los alumnos incrementen su sensibilidad y su capacidad receptiva hacia la música, dándole un significado personal por parte del alumno-oyente. Finalmente, la tercer corriente citada por Abeles *et al.* (1995, pp. 68-72), el formalismo, influye en el proceso de enseñanza aprendizaje al dar margen para una mayor conciencia por parte de los alumnos hacia las cualidades formales de la música, tales como melodía, forma, timbre y armonía. Lo anterior se suma a una serie de aspectos que tienen una relación adyacente a las decisiones y elementos curriculares de la educación musical.

En cuanto a las teorías que tienen cabida en el **fundamento sociológico**, existen varios fenómenos, de los subrayados por Abeles *et al.* (1995, pp 143, 144), que ejercen influencia en la educación musical: en cuanto a la conducta humana, se señala el proceso de socialización por el que pasa un joven antes de formar parte de un grupo cultural determinado; en este sentido, y como se ha venido expresando, la educación musical atiende a su doble naturaleza: como proceso cognitivo y como disciplina artística. En cuanto a la educación en general, implica la adquisición de todas aquellas características que identifican a un ser humano como tal y lo impulsan a una integración social. Las funciones que cumple la música satisfacen necesidades y roles sociales que se reflejan en fenómenos tales como la estratificación social y el sentido de pertenencia a diferentes grupos, los cuales son analizados por teorías sociológicas cuyos resultados pueden ilustrar acerca de los efectos de la música, las preferencias musicales y el uso que se da a la misma; lo anterior impacta directamente en el mercado laboral de un músico, y por ende modifica las competencias sociales que le demandan a un estudiante de licenciatura en música.

En cuanto a las teorías que integran el **fundamento psicosociológico** de la educación musical, Abeles *et al.* (1995, pp. 149-178) exponen un análisis de una serie de fenómenos estudiados por la psicología social, del cual es conveniente mencionar aquellos que se vinculan con las características que tiene un docente en música en diferentes momentos de su integración a la vida productiva y que trastocan tanto los aspectos conductuales, como los sociales del mismo. Así pues, es conveniente considerar:

- La percepción de sí mismo. Según Abeles *et al.*, esta idea incluye tanto la imagen que uno externa, como su percepción de los juicios de los otros y reacciones o sentimientos que esto provoca. Respecto al estudio que nos ocupa, este concepto relaciona a los

estudiantes de la carrera de educación musical con su pertenencia a un grupo cuyas características difieren de los instrumentistas.

- El rol o papel social constituye, de acuerdo con Abeles *et al.*, la correspondencia que las personas tienen respecto a lo que saben que se espera de ellas; esta característica en el caso que nos ocupa, se asocia principalmente con el grado de aprendizaje de los alumnos y la propensión de determinado género a elegir la educación musical como profesión. Asimismo, este aspecto tiene impacto directo en el conocimiento y análisis *a priori*, de las necesidades del mercado laboral hacia los educadores musicales, por parte de quienes diseñan y/o desarrollan un currículo.
- La competencia y la cooperación. Estos temas, expuestos por Abeles *et al.*, se observan continuamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la música, ya que en ésta se incluye el desarrollo de habilidades en forma individual para manifestarlas posteriormente en prácticas grupales; el conocimiento de conceptos como trabajo en equipo, aprendizaje personal y actividades cooperativas, es fundamental para un docente en música.
- El liderazgo. Se refiere a las cualidades de una persona para guiar a un grupo hacia el logro de un objetivo en particular. Los autores citados relacionan este concepto con la preparación especializada de los maestros de música, lo que los posibilita, en cierta medida, para ejercer algún grado de liderazgo en materia cultural dentro de su entorno.
- Las actitudes. Este concepto impacta la educación musical en función de la disposición favorable o no que pueda tener una persona hacia la materia. Abeles *et al.* mencionan que por lo general, las actitudes dependen de la asociación, el refuerzo y el deseo de consistencia; su incremento o desaparición, a su vez, están determinadas por el grado de familiaridad que se tenga hacia el objeto, por observar la actitud deseada en otras personas, y también por la disposición hacia quien sugiere un cambio o estabilidad en la actitud del sujeto. Lo anterior debe estar incluido en la formación de un educador musical, en cuanto a un amplio conocimiento de las actitudes, a fin de que esté en posibilidad de obtener mejores resultados en su labor profesional.
- La creatividad. Constituye en sí mismo un concepto que puede estudiarse desde distintos fundamentos teóricos. Abeles *et al.* designan como tal a la acción que se observa cuando no se imita conscientemente algo. En este tema se aprecian rasgos como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. En el ámbito de la educación musical, la creatividad es un tema sobre el que se debaten aspectos subjetivos y objetivos, así

como los límites o impulso que se debe dar a ella en el marco de la educación musical, tanto profesionalizante, como aquella enfocada a la educación general.

En lo que se refiere al **fundamento psicológico**, su aplicación a la música implica, a su vez, la integración de teorías y estudios científicos en tres ámbitos del conocimiento: psicología del desarrollo, música y educación. Con base en lo anterior, Hargreaves (1998) analiza la relación entre teoría educacional y práctica pedagógica artística; al comparar los resultados con los existentes en otras ciencias, el autor subraya la inexistencia de teorías del desarrollo que fundamenten las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la educación musical; lo anterior trae por consecuencia lógica una brecha entre la psicología de la música, el aspecto teórico, y el estudio pedagógico, el aspecto práctico, en relación a la mejor manera de enseñar música a los niños.

El campo que abarca la psicología musical, complejo y al mismo tiempo rico, es susceptible de ser estudiado desde diferentes niveles y teorías psicológicas; los resultados de dichos estudios, que pueden de ser empleados como herramientas para el educador musical, incluyen de acuerdo con la exposición de Hargreaves (1998) las siguientes temáticas:

- Investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical.
- Estudios de lateralización hemisférica.
- Estudios de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y la codificación.
- Investigaciones sobre la percepción melódica.
- Investigaciones respecto a la ejecución musical experta.
- Análisis psicométricos de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo.
- Estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas.
- Investigaciones socio-psicológicas sobre los aspectos estético y afectivo de la audición musical.
- El análisis de las conductas del aprendizaje de la música.
- Estudios aplicados en el campo de la terapia de la educación.

En este sentido, Hargreaves destaca el incremento e impacto de investigaciones de tipo cognitivo en cuanto a su contribución a las teorías del arte; la aproximación cognitivo-

evolutiva surge como resultado de los estudios de Piaget y ha impulsado exploraciones sobre el simbolismo y la representación en el juego, en el lenguaje y en el dibujo en los niños, así como en la música.

Al analizar la influencia ejercida por las teorías del aprendizaje sobre la psicología del desarrollo, Hargreaves menciona la *teoría del refuerzo*,¹⁴ que considera esencialmente el desarrollo humano como la acumulación de respuestas de conductas a estímulos del entorno, aprendidas como resultado de patrones diferenciales de refuerzo. En el ámbito del aprendizaje musical, las aproximaciones a la teoría del aprendizaje se aplican dentro de la musicoterapia, en la instrucción programada y en el aula, mediante la utilización de técnicas que modifican la conducta musical sobre todo en aspectos prácticos.

En complemento a lo anterior, dentro del ámbito de la psicología musical Abeles *et al.* (1995) destacan el predominio de dos teorías: conductista y cognitiva. Respecto a la primera, reconocen a Skinner y a Keller como principales exponentes que se enfocan en la explicación de problemas simples de aprendizaje; su orientación es de tipo práctico, al concentrarse principalmente en la aplicación de los principios que se desprenden de la misma.

La teoría cognitiva, por otra parte, representada primariamente por Bruner y Ausubel, busca analizar los procesos mentales complejos y es más bien de tipo teórico. Se menciona a autores importantes que no pueden ser considerados dentro de una corriente específica, entre ellos Piaget —cuya principal aportación retomada por posteriores teorías psicopedagógicas— consistió en estudios sobre el desarrollo infantil y los estadios del mismo, que dividió en: etapa sensoriomotora, preoperatoria, de operaciones concretas y de operaciones formales. Respecto a su impacto en la educación musical, estas bases han servido para estudios posteriores sobre el aprendizaje de la música y su relación con la capacidad del niño para la formación.

Un tema importante para la psicología de la música, se encuentra en la motivación de los estudiantes. Los problemas que se observen en ésta pueden ser entendidos si se ubica la necesidad intrínseca y/o extrínseca de factores motivacionales, en lo individual. Los

¹⁴ La teoría del aprendizaje o teoría del refuerzo es originada a partir del conductismo; ésta sostiene que “toda conducta puede ser explicada en términos de las leyes del condicionamiento operante y clásico [...] El entorno es visto esencialmente como un complejo masivo de estímulos; la conducta, como una red, asimismo compleja, de respuestas; los refuerzos, como estímulos que afectan la emisión de respuestas; el aprendizaje, como las asociaciones o acoplamientos que se establecen entre los estímulos y las respuestas.” (Hargreaves, 1998, p. 30)

psicólogos cognitivos han estado preocupados primordialmente con la descripción de los motivadores intrínsecos, las teorías desarrolladas en este sentido incluyen: la *competencia motivacional* (White) y la *motivación por el logro* (McClelland). Los factores que influyen la motivación como está descrita en estas teorías incluyen el ego, el involucrar tareas, los niveles de aspiración y el miedo al fracaso. Por otra parte, Rogers y Maslow (psicólogos humanistas) enfatizan la importancia de las características de la personalidad del estudiante en el tema motivacional.

Dentro de los fundamentos psicológicos, además de las teorías del aprendizaje, tienen cabida estudios sobre motivación, la habilidad o “talento” musical y sus posibilidades de medición, temas que han atraído la atención tanto de psicólogos y músicos, como de educadores; de lo anterior es conveniente mencionar, entre las principales propuestas, las de Bentley, Gordon y Seashore.

1.1.3.- Ser y hacer del educador musical

1.1.3.1.- Formación del educador musical

Después de haber establecido las líneas generales que enmarcan la conceptualización de la educación musical a la que se hace referencia en el presente trabajo y, una vez descritos los fundamentos que explican una serie de características y fenómenos alrededor de la misma, se abordarán a continuación aquellas definiciones que se refieren al perfil profesional de un educador musical, esto es, la expresión práctica de acuerdo a la cual se integra un maestro de música en la sociedad, los objetivos a los que responde, así como la formación académica que lo define como tal.

La mayoría de las preocupaciones del entrenamiento del maestro no han cambiado y se mueven alrededor de tres responsabilidades básicas:

- a) las decisiones curriculares de lo que los estudiantes deberían aprender para alcanzar una competitividad profesional
- b) los procedimientos de clase que implementen estas decisiones y,
- c) la evaluación de los logros del estudiante

La enseñanza exitosa requiere integrar estos tres aspectos en un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y significativo. La prioridad es el contenido del curso, independientemente del desarrollo técnico, el cual funge únicamente como medio. Abeles *et al.* (1995, pp. 382-384) hacen referencia a las siguientes áreas que integran el perfil profesional del educador musical:

I.- Cualidades personales: inspirar a otros, continuar el aprendizaje en su propio campo y en otros, relacionarse con otras disciplinas y artes, identificar y evaluar nuevas ideas, usar su imaginación, comprender el rol del educador.

II.- Competencias musicales: que incluyen la interpretación, la composición y el análisis musicales.

III.- Cualidades profesionales. Estas cualidades se fundamentan en la característica esencial del docente respecto a la comunicación óptima que debe establecer éste con sus alumnos, de modo tal que el educador musical debe ser capaz de:

- Expresar su punto de vista filosófico respecto a la educación y a la música.
- Demostrar familiaridad con los conceptos contemporáneos de la educación.
- Aplicar un amplio conocimiento del repertorio para la resolución de problemas de aprendizaje de los estudiantes de música.
- Demostrar, con el ejemplo, una conceptualización significativa de la música, en su enseñanza.

Los puntos citados, aunque aplicables a diversos contextos, son susceptibles de establecerse únicamente en el campo ideal respecto al perfil de un educador musical en nuestro país; lo anterior debido a factores que inciden en la conceptualización de la profesión misma como tal; los elementos culturales, por citar un ejemplo, son fundamentales para que las cualidades personales que citan Abeles *et al.*, transiten de ser un simple enunciado, a la cotidianeidad y generalización de un comportamiento. Por otra parte, las competencias musicales de un educador, aunque se relacionan con elementos propios de la composición, no necesariamente son desarrollados como tales; en todo caso, un perfil profesional actual incluye entre las competencias musicales:¹⁵ conocimientos sobre teoría musical, solfeo y/o adiestramiento

¹⁵ Lo anterior se detallará al analizar los resultados de la aplicación de uno de los instrumentos empleados en la presente investigación, capítulo 5, pág. 139.

auditivo y apreciación elemental de la historia de la música, así como conocimientos básicos de pedagogía y/o didáctica, como contenidos elementales.

Por otra parte la caracterización expresada por Abeles *et al.* en cuanto a las cualidades profesionales de un educador musical, corresponde en términos generales al contenido de un perfil de egreso estructurado bajo un esquema educativo basado en competencias; si bien los enunciados citados abarcan aspectos generales en cuanto al dominio de conocimientos musicales del profesionista, es posible encontrar en ellos la alusión a cuatro pilares básicos de las competencias del mismo: la filosofía, la pedagogía, el saber contextualizado y la música transmitida en forma significativa y vivencial.

1.1.3.2.- El ser del educador musical

Esta característica del educador musical expresa el ideal de la profesión misma, aquello que traspasa los límites que impone la determinación de un perfil de egreso, en el contexto de la formación profesional, o de su identificación como un “maestro de música” por parte de la sociedad, que lo ubica en la solución de necesidades específicas. El ser implica los principios, conocimientos, conductas y pautas que impulsan al educador musical a alcanzar como fin último, la construcción de una sociedad más humana, sensible y creativa.

Dado lo anterior, es necesario determinar primeramente los aspectos que se dan tanto al interior —filosóficos—, como al exterior de un educador musical, determinados por la profesión. Al respecto, Hemsy (2002) expresa la necesidad de que los maestros de artes sean capaces de integrar los aspectos creativos y sensibles con los que observan un desarrollo sistemático; dichos docentes deben haber pasado por la experiencia y potenciado sus capacidades innatas y adquiridas a fin de convertirse en un “multiplicador”,¹⁶ más que en un “mero consumidor de pedagogía”. Para la autora, es preciso introyectar actitudes generadoras de nuevas conductas pedagógicas, en las cuales la creatividad sea el punto de partida y meta dentro de procesos educativos de carácter integral.¹⁷

¹⁶ Este término, acuñado por Violeta Hemsy de Gainza, implica una serie de competencias que debe aspirar a poseer todo educador musical: los “multiplicadores” son los docentes que se capacitan para luego, a través de la reflexión sobre el fenómeno pedagógico, transmitir ese conocimiento.

¹⁷ Hemsy se refiere a la educación musical a partir del concepto de educación por el arte, en el que se atiende tanto a las técnicas de ejecución musical, como al proceso de enseñanza a fin de lograr un producto más bien auténtico y original que perfecto o relacionado con ciertos ideales estéticos. La educación en esos términos, es plural y su fin último es ofrecer un conocimiento cultural integral al individuo.

El fundamento de una conceptualización del ser del educador musical, como la descrita por Hemsy, se encuentra en la solidez musical y humana del educador, es decir, en la formación de competencias que vayan más allá de una simple selección y transmisión de saberes, y en cambio se preocupe por las actitudes que el futuro profesional debe proyectar en su entorno. En coincidencia con los conceptos de Hemsy, es conveniente resaltar que la formación de un educador musical debe responder a un reto primordial: “ofrecer oportunidades para que el niño desarrolle todas las maneras posibles de conectarse consigo mismo y con su mundo, sin sacrificar la calidad de la educación musical.” (2002, p. 19); lo anterior no únicamente se sitúa como la base filosófica de la profesión, sino que la coloca dentro de las líneas de desarrollo de la educación a nivel internacional, con respecto a las cuales la comisión Delors¹⁸ recoge acuerdos vigentes.

De acuerdo a la tendencia filosófica expresada, Hemsy (2002, pp. 20-22) enuncia lo que llama Principios Básicos Universales respecto a la Educación musical:

1) La música constituye un aporte valioso a la vida del hombre. Este principio se relaciona con el deber del educador, respecto a hacer de la música una necesidad consciente, y motivar a los alumnos para que asuman un mayor protagonismo en su propio crecimiento musical y humano.

2) La música se aprende al hacer música, al participar activamente en experiencias musicales. Hemsy de Gainza cita a Comenio (s. XVII): “Nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos”, y expresa que, a más de tres siglos de distancia, aún no es posible observar en la práctica la aplicación generalizada de esta teoría.

Aproximarse a un concepto que explique el ser y hacer del educador musical, implica relacionarlo con procesos de enseñanza aprendizaje de forma tal que conduzca al educando a experimentar la práctica musical, además de nombrar, graficar, y simbolizar dicha experiencia.¹⁹

¹⁸ Ver págs. 22, 76 y 77 del presente documento.

¹⁹ A este respecto, la autora documenta que históricamente la educación musical ha alterado la secuencia en que se da el desarrollo de dicho arte, al centrar el proceso en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecto-escritura para acceder desde ahí a la práctica, cuando los pasos lógicos son: a) hacer música, b) nombrar, rotular los fenómenos sonoro-musicales que resultan de la experiencia, c) representarla gráfica o corporalmente, y d) codificar o simbolizar.

3) Para enseñar música, no basta conocer un método. El docente debe estar comprometido a nivel profundo y vivencial con la música, a partir de un desarrollo de la propia musicalidad y creatividad. Al respecto de la complejidad de este principio, apunta Hemsy:

La educación musical abarca un campo muy amplio del quehacer y el conocimiento humanos: incluye múltiples actividades que exigen una plena participación individual —a nivel sensorio-motriz, afectivo, mental y social— e involucra el uso de materiales, metodologías y modos de acción diversos, en relación con diferentes países, épocas, estilos, autores, etc. Quienes han aprehendido y metabolizado la experiencia musical podrán nutrirse, inspirarse y hasta aprender del hacer de los otros. (Hemsy. 2002, p. 22).

4) En todo proceso educativo deberá preservarse un espacio para el placer y el disfrute personal. La autogestión y el trabajo grupal enriquecen notoriamente la tarea educativa. Respecto a este postulado, al observar el contexto nacional actual, a pesar de que el concepto artístico, en la mayoría de los círculos sociales de México, se asocia con el entretenimiento, la metodología que se emplea en la educación musical manifiesta la errónea idea de una dicotomía entre el jugar y el saber. En este sentido, la autora propone, por ejemplo, rescatar juegos populares y dotarlos de connotaciones más amplias que permitan “vincular lo espontáneo con los procedimientos de reflexión básicos” (2002, p. 23).

5) La imitación de modelos —el aprendizaje desde afuera hacia adentro— coexiste y se complementa con los modos lúdicos y creativos, que promueven el aprendizaje desde dentro hacia afuera. Se considera la imitación como principio generador de la creatividad.

Además de dichos postulados, Hemsy traza algunas líneas que pueden ser consideradas como parte del “deber ser” de un educador musical. Ante la diversidad de modelos educativo-musicales, que desarrollan diferentes aspectos del proceso de aprendizaje del alumno, se debe considerar la posibilidad de nutrir dicho proceso de diferentes maestros, tanto como éstos a su vez, deben permitirse el conocimiento y práctica de distintas metodologías, a fin de no propiciar limitaciones de tipo intelectual y sensible. El educador musical debe tener en cuenta que toda pedagogía musical es psicopedagogía, la cual sostiene una disponibilidad permanente y activa para aprender a aprender. La generación de cambios en la actuación de un maestro de música requiere:

[...] ser abiertos, permisivos, universales y creativos, pero al mismo tiempo integradores y promotores de los procesos personales y grupales, al focalizar lo propio, lo local, así como lo ajeno y mediato; desarrollarse de acuerdo con un ritmo óptimo, continuo y flexible, orientado al logro de metas que no sólo atañen al conocimiento sino también al placer; investigar las múltiples motivaciones de los alumnos y conectarse con éstas. [...] Los profesores deberían hoy estar preparados para orientar la acción pedagógica de un modo eficaz, ser capaces de detectar, a través de la conducta de sus alumnos, sus necesidades más profundas. (2002, p. 28)

Finalmente, la definición del ser del educador musical implica una labor objetiva y fina en la que se deben hilvanar tanto el concepto de Educación Musical, como los aspectos más importantes de la formación académica del profesionista dedicado a éste ámbito, los objetivos de la misma y las cualidades en general que ha de desarrollar el estudiante durante su carrera. La definición del Educador Musical, a fin de sustentar el presente trabajo de tesis, queda entonces más como una aproximación que como una definición en el estricto sentido de la palabra. En este sentido, respecto a los autores abordados, es conveniente exponer que tanto los postulados de Hemsy (2002), como los que se retomaron al inicio de este capítulo al citar a Frega (1998), plantean dos corrientes paralelas pero disímiles en cuanto al tema que nos ocupa, la primera a partir de planteamientos de tipo filosófico y de sus propias experiencias como docente de música, y la segunda con un enfoque orientado hacia la metodología de la enseñanza musical. Sin embargo, ambas coinciden en que el Educador Musical debe ser un profesional con una sólida formación que los caracterice en dos aspectos principales:

- a) profundo conocimiento de la teoría musical; de forma tal que ello le permita trascender a la adquisición de una mera competencia cognoscitiva, y
- b) capacidad de enseñanza en la que demuestre la posibilidad de cohesión y liderazgo en torno a procesos educativos.

Cuando una autora señala los objetivos de la Educación Musical, la otra aporta las características que integran el “deber ser” del educador musical, de tal forma que se complementan mutuamente.

1.1.3.3.- El perfil profesional del educador musical

Con respecto a la educación musical como profesión, Abeles *et al.* (1995, pp. 378, 379) expresan las características que significan la diferencia entre el perfil del docente de música, y

el de aquellas personas dedicadas a desarrollar rutinariamente una habilidad como ejecutante de un instrumento musical; el planteamiento fundamental del presente trabajo coincide con estos autores en que:

1.- Es menester un conocimiento específico acumulado, respaldado por un título universitario. Dicho conocimiento se renueva a medida que se incluyen resultados de investigaciones y nueva tecnología en el área de la educación.

2.- Dado que la profesión incluye una preparación específica en el área pedagógica, se necesitan, en torno a la misma, objetivos que estén constantemente calificados y evaluados en términos de conocimiento, crecimiento e impacto sobre el aprendizaje.

3.- La responsabilidad profesional es integral y se relaciona obligatoriamente con el resto de las áreas que forman al músico; de acuerdo a lo anterior, el educador musical debe conocer las necesidades musicales de los directores de coro tanto como las de quienes se dedicarán a la música instrumental, por citar un ejemplo.

4.- Es necesaria la existencia de una organización nacional que represente a la disciplina en cuestión como un todo, misma que articule las respectivas sub-especialidades y sea responsable de crear y examinar asuntos concernientes a cada especialidad. Respecto al punto anterior, Abeles *et al.* (1995, p. 103) se refieren a la MENC (*Musical Education National Conference*);²⁰ un parámetro que ejemplifica la trascendencia de dicha organización, se observa en la determinación y publicación de objetivos y metas profesionales a nivel nacional.

En oposición al panorama de la profesión en los Estados Unidos, donde es posible observar tales características, la situación actual en nuestro país está lejos de acercarse a una mediana consolidación profesional. Pese a los esfuerzos realizados por algunas instituciones educativas por llevar a cabo foros, encuentros y festivales que reúnan a los especialistas del ramo educativo-musical, no existe un organismo que agrupe y represente a los profesionales del gremio a nivel nacional y cuyo peso impacte, por ejemplo, en la definición de criterios para el establecimiento de programas de educación artística/musical en los niveles básico y medio de la educación general, así como en la generación de programas y proyectos de educación musical para la sociedad en general.

²⁰ Esta organización surge de un grupo de supervisores que se reunieron en 1907, en Iowa, y formaron la *Music Supervisors National Conference*; fue hasta 1934 que se adopta la denominación actual. Uno de sus precursores, Carl Gehrken, enunció el objetivo principal de la MENC: “Música para cada niño y cada niño para la música” (Abeles, 1995, p. 30).

La definición del hacer del educador musical, por lo tanto, no obedece a un consenso, estudio y registro por parte del gremio, o representantes de éste, sino que está sujeto a dos ámbitos que lo determinan:

1.- El ámbito académico-curricular, que se observa como parte del diseño de los diferentes planes de estudio de la carrera de Educador Musical que se ofrecen en diversas universidades y conservatorios de nuestro país. Un análisis de este factor hace necesario el estudio en paralelo de una problemática derivada del mismo tema: el surgimiento y evolución de los planes de estudios en el área de música en general y de la licenciatura en educación musical, en particular; con el fin de conocer los elementos que influyeron en dicho proceso y que posiblemente den cuenta de la integración curricular actual y, por lo tanto, de los criterios empleados para la caracterización de un perfil profesional específico. Dado lo anterior, el siguiente subtema se destina a estudiar dicha evolución curricular en nuestro país y se complementará con la elección de un plan de estudios en particular del que se analizan las características del perfil profesional en el subtema 2.1 del capítulo 2.

2.- El ámbito laboral-social, que es el espacio en el que se confronta lo aprendido durante los estudios de licenciatura y las cualidades que la realidad laboral exige del egresado, una vez que éste se integra a la misma. Dado que no se cuenta con una institución representativa de los Educadores Musicales en nuestro país, no existen documentos que contengan información cuantitativa y cualitativa referente a la realidad de la profesión vista a través de una óptica de tipo socio-laboral; de ahí la carencia en cuanto a bases de datos de empleadores o catalogación de las diferentes actividades en el ámbito laboral. Por lo tanto, en el subtema 2.3 del presente trabajo, se desarrolla y aborda un primer acercamiento conceptual a dicho ámbito; esta fase descriptiva ofrece en términos generales la aproximación real al mercado laboral por medio del análisis de lo expresado por los propios profesionistas.

1.1.4.- Evolución curricular de la educación musical en México

El conocimiento de las formas en que se ha dado la enseñanza musical en nuestro país implica considerar algunas transformaciones sociales suscitadas a partir de la llegada de los españoles. Ricardt (2000, pp. 282-303) menciona que los indios aprendieron rápidamente el lenguaje, así como el canto y la forma de tocar nuevos instrumentos; añade que la música fue la que llamó la atención del “alma” de los antiguos pobladores de nuestro país. De igual forma, el autor

relata que los primeros en fungir como “traductores” entre las dos culturas fueron los músicos, dado el desarrollo de sus habilidades auditivas.

Los antecedentes respecto a la sistematización se relacionan con el proceso de evangelización que llevaron a cabo los misioneros; Gruzinski (1995, pp. 186-202) menciona la “indianización de lo sobrenatural cristiano” en referencia a un proceso de culturización de ida y vuelta donde la receptividad para fenómenos colectivos como el milagro, son interpretados por los misioneros; en este punto, de acuerdo al autor, la pedagogía jesuita rebasa los límites de la palabra y la imagen pintada para arraigar en lo afectivo, con lo que se da pie al “teatro edificante” a fin de completar las herramientas que les permiten la titánica tarea de aculturización de los indígenas.

La consecuencia lógica de tales eventos desembocó en el establecimiento de centros educativos, bajo la responsabilidad de frailes de las diferentes órdenes, quienes impartían clases de música y literatura como parte de sus enseñanzas habituales, a través de las cuales se cumplía con las funciones del aprendizaje de la lengua española y la catequización de los estudiantes.

De acuerdo a Durán (1998, p. 25), durante el Virreinato la enseñanza de la música significó una de las aportaciones fundamentales a la educación artística en nuestro país; ello se dió en dos vertientes: en el medio urbano, que acogió principalmente la música profana dirigida a los colonizadores, y por otra parte la música religiosa, como conservación del culto, destinada al resto de la población. Es en esta vertiente que encontramos los primeros antecedentes en cuanto a la sistematización de la enseñanza musical: los historiadores señalan la Escuela de Música de la Catedral, fundada en 1538 y al Conservatorio de las Rosas, que data de 1743, entre las primeras escuelas formales para el estudio de la música.

Durante los siglos XVIII y XIX, de acuerdo a González (2000), se observa una influencia del arte musical francés e italiano sobre la música popular de México. Este fenómeno evoluciona hasta entrado el siglo XX, cuando son implantados modelos musicales europeos que en nuestro país tuvieron una expresión propia en las formas instrumental y operística, interpretados generalmente por artistas españoles. En ese momento se forman las primeras sociedades filarmónicas, que consistían en escuelas que cultivaban el arte musical y propiciaban la composición de óperas, música de salón, fantasías de concierto y obras religiosas principalmente.

1.1.4.1.- De las sociedades filarmónicas a las escuelas y conservatorios de música

Los Conservatorios de música en nuestro país surgen en el siglo “de la ópera”, un año antes de la caída del imperio de Maximiliano, cuando se inaugura el *Conservatorio de la sociedad filarmónica*, que tenía entre sus fundamentos el resguardo e implementación de la concepción europea respecto a la educación musical profesional. Lo anterior en correspondencia y consecuencia de la adopción de modelos socio-económicos y educativos tomados de esquemas vigentes en el viejo continente.

La primera sociedad filarmónica, de acuerdo a Chávez (1961), se organiza con el ímpetu político que deja la consumación de la Independencia. Los principios que sigue su fundador, José Mariano Elízaga, se encaminan a demostrar que nuestro país podía alcanzar un nivel de cultura musical igual al existente en Europa. El hecho de la comparación en sí, define las algunas tendencias que tomaría dicha Sociedad sobre la base de que en México se contaba ya con los elementos necesarios para desarrollar creación musical y publicaciones con fines didácticos. Según Elízaga, no era posible la existencia de algún Mozart entre los compositores aficionados del país, debido a una carencia de enseñanza profesional, por lo que la labor consistía en transformarlos en “músicos”, aunque tuvieran ya un reconocimiento local-regional como compositores. Entre los diferentes documentos inéditos que cita Dultzin (1982), se observa que quienes participaban en la creación de la primer Sociedad Filarmónica, tenían la consigna de formar ejecutantes para interpretar “las mejores piezas de los más célebres autores de la culta Europa”. Respecto a la enseñanza de la música en el Conservatorio fundado por Elízaga, Dultzin reproduce la tipología en que se dividían los estudios:

- I.- Se explicaban los principios fundamentales de la música.
- II.- Se aprendía la armonía y la composición.
- III.- Se aprendía la técnica instrumental y la del canto.
- IV.- Se estudiaba la filosofía de la música y se perfeccionaba la técnica instrumental.

Con esta información, es posible observar un primer boceto de competencias con base en las cuales se desarrollaba la formación profesional de los músicos durante ese período:

- a) Capacidad para la comprensión del lenguaje musical así como de los principales conceptos, teorías y tendencias filosóficas de este arte.

- b) Habilidad para el empleo práctico de dicho lenguaje en cuanto a la creación de obras nuevas así como para la generación de arreglos musicales.
- c) Dominio en la interpretación de un instrumento musical así como desarrollo de habilidades como cantante.

Lo anterior no dista mucho si se le compara con los ejes de formación de la licenciatura en música de la Universidad de Colima, como se observará más adelante. En este caso, respecto a la fuerza de la Sociedad Filarmónica como organismo que definió las bases académicas del Conservatorio Nacional de Música,²¹ es importante mencionar que la creación de éste coincide con el período en el que inician labores los principales conservatorios y escuelas de música del mundo.²²

Respecto a los albores en la vida académica del Conservatorio, en dos documentos diferentes escritos por Chávez y por Baqueiro Foster respectivamente (Dultzin, 1982 pp. 22-31) se hace alusión a 1882, cuando Alfredo Bablot acepta la invitación a reorganizar y dirigir el Conservatorio, en cuya gestión implementa con ese fin los planes, programas y reglamentos que se llevaban en el Conservatorio de París. En administraciones posteriores, al tener como directores a músicos como Ricardo Castro y Gustavo Campa, no se desvió la premisa de retomar siempre los modelos de educación musical que existían en Europa. En 1910, tras un fructífero período en materia de enseñanza profesional de la música, se observa una decadencia debido a numerosos cambios arbitrarios en los reglamentos y planes de estudios, así como a un desorden administrativo y docente.²³

²¹ Las intenciones por establecer formalmente el Conservatorio transitaron por los tres períodos de las Sociedades Filarmónicas, y no es sino hasta el tercer período, encabezado por Tomás León, en el que se incorporan al Conservatorio de Música dos instituciones más: la Escuela de Música que dirigía el presbítero Agustín Caballero y la Academia de Música sostenida por el Ayuntamiento y dirigida por la srta. Doña Luz Oropeza; éste fue conocido como el Conservatorio de la Sociedad Filarmónica Mexicana, y ajustó su programa a la “Ley de Instrucción Pública”. Documento 3 “Las Sociedades filarmónicas y el Conservatorio”, de Carlos Chávez; incluido en Dultzin 1982, Op. cit. pp. 22-26.

²² Dultzin (1982, p. 19) reproduce una cronología publicada por el Departamento de Bellas Artes, en la cual la fecha de creación de la Academia Filarmónica de México, data de 1825, apenas posterior a la apertura del Conservatorio de Viena en 1817 y al de Praga en 1811; así mismo, en 1839 se inaugura la Academia de Música de la Gran Sociedad Filarmónica de México, dirigida por José Antonio Gómez, fecha anterior a la del Conservatorio de Moscú (1864), al de San Petersburgo (1865) y al de Boston (1867), por citar los más sobresalientes.

²³ Lo anterior puede constatarse en los comentarios de Campa y de Chávez en los documentos recogidos por Susana Dultzin (1982, pp. 25,26), que mencionan necesidades entorno a la creación de una escuela elemental de la música, reforma curricular y sustitución de materias, así como el hecho de que el presupuesto destinado a la docencia era absorbido en su mayoría por eventos operísticos, con lo que empeoraba su situación por el hecho de que el Conservatorio mostraba un hermetismo que le impedía observar el fenómeno musical que era manipulado por los europeos.

García de Mendoza (citado en Dultzin, 1982, pp. 33-41), filósofo y pedagogo quien dirigió el Conservatorio en 1938, sostuvo la importancia de la educación musical como fundamento de la cultura de un pueblo. Este autor cuestionó la función social, estructura, bases culturales y labor revolucionaria del Conservatorio Nacional de Música; en ese sentido, la educación musical enfrentaba la responsabilidad de forjar nuevos principios para la integración de una nueva cultura afín a las necesidades del México posrevolucionario. En las reformas realizadas se menciona la posibilidad de diseñar un plan de estudios a nivel medio superior que incluyera materias como psicología, filosofía, literatura, y acústica.

A pesar de situar el proceso histórico de la educación musical en un contexto particular, como es el caso del Conservatorio Nacional de Música, lo anterior es un ejemplo que muestra el grado de influencia del contexto social en las decisiones curriculares; la crítica que se realiza, va en el sentido de que el resto de factores que deben considerarse al modificar o crear un plan de estudios tenían escaso o nulo peso en dicho proceso, lo cual afectó el desarrollo curricular de la educación musical como profesión.

En 1929, con la creación de la Escuela Nacional de Música, que surge como opción de estudios alterna a la que existía en el Conservatorio Nacional de Música, se observa la presencia de dos elementos determinantes: por una parte, dicha iniciativa de creación surge de un grupo de maestros que apuestan a una formación integral y profesional, más allá de la meta de formar buenos ejecutantes de un instrumento; por otra parte, la realización del Primer Congreso Musical en nuestro país (1926) es un evento que propicia cuestionamientos alrededor de la educación musical, sus tendencias filosóficas y estéticas, así como una identidad nacional en la obra de compositores y en la labor docente.

Al llegar a este punto en el desarrollo histórico de los planes de estudio en Educación Musical, es conveniente tomar los principales elementos pedagógicos descritos anteriormente e inferir un perfil de egreso del educador musical vinculado a los primeros esquemas de índole universitaria, que presentaba la siguiente caracterización:

- Un conocimiento profundo de la música, así como respecto a sus características y problemas particulares del momento histórico.
- Compromiso respecto a la necesidad de encontrar un modo de expresión musical arraigado en lo mexicano, que conecte así el medio musical popular con el arte no popular.

- Participación en la generación de espacios para un trato directo con una mayor variedad y tamaño de públicos, tanto en materia de interpretación como en cuanto a la enseñanza de la música.

Las características del nacionalismo son las que sobresalen particularmente en el período citado. Sin embargo, lo anterior se da sin haber consolidado las bases de un modelo educativo propio, lo que se suma a los vacíos comentados anteriormente, en materia curricular.

1.1.4.2.- Profesionalización de la educación musical en México

La sistematización de las propuestas educativas en materia musical, manifiesta una problemática que se ha mencionado con anterioridad, y que en ese sentido respalda Durán (1998, p. 392) cuando dice que “su camino [de la educación artística en México] se construye subordinado a las grandes empresas ideológicas y políticas del país [...] La inadvertencia de su importancia en los hechos es tal, que es la eterna ausente en las teorías educativas y en las historias de la enseñanza mexicana.” La sistematización educativa se da, en términos generales, al obedecer a las disposiciones de la política cultural y educativa del país que, en todas las épocas, pasa por encima de la capacidad de generar propuestas particulares acordes a los recursos y en función de las necesidades de una profesión artística determinada. Así, por ejemplo, el impulso generado por José Vasconcelos, gracias al cual se crea la Sección de Música Escolar —como extensión de la Dirección de Cultura Estética en 1932 (Durán, 1998) y posteriormente incorporada en 1947 al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura— no contempla la formación de especialistas para cumplir con el compromiso de atender la enseñanza artística en escuelas privadas y públicas.

Algo similar se observa en la segunda mitad del siglo XX, época en la cual, en pos de la construcción de un país moderno, se amplía la oferta educativa, que sin embargo, acumulaba y arrastraba viejos problemas. Éstos, analizados cabal y puntualmente por Reyes Heróles (Durán, 1998, p. 407), impulsaron una serie de proyectos ambiciosos entre los cuales se pretendía lograr la superación profesional y académica del profesorado, así como la “regularización de planes y programas con la finalidad de articular y dar coherencia a los distintos niveles”.

Lo anterior se da en un contexto que incluía a la educación musical profesional dentro de la modernización educativa. Durán (1998, p. 408) apunta que a los docentes en artes “se les

exigió la elaboración de planes y programas conforme con la tecnología educativa, insuficiente por sí misma para cualquier disciplina y contraria a la educación artística. Asimismo, se diseñaron planes con mapas curriculares rígidos, secuenciados y con una evaluación numérica”. Como consecuencia de lo anterior, los maestros de música enfrentaron una disyuntiva: ¿recibir capacitación pedagógica o incrementar su desarrollo artístico?

Bajo esa premisa podemos ubicar la composición de los primeros planes de estudio documentados como tales (García, 1941) en el Conservatorio Nacional de Música, en donde se ofrecían las carreras:

- Profesor de enseñanza elemental de música, para trabajos de iniciación en Comunidades Trabajadoras
- Profesor de Música, con especialidad en la enseñanza del Solfeo y Canto Coral
- Pianista acompañante
- Profesor de Música, Cantante
- Profesor de Música en la ejecución de Piano, Guitarra, Instrumentos de Orquesta o Banda Militar
- Profesor de Música organista
- Profesor de Danza, especializado en Bailes mexicanos
- Profesor de Danza, especializado en Bailes españoles
- Profesor de Danza, especializado en Bailes internacionales
- Profesor de Teatro, especializado en expresión hablada
- Profesor de Música, Cantante, especializado en Ópera
- Maestro en Composición Musical
- Maestro de Música, con especialidad en la enseñanza del canto e Instrumentos.
- Director de orquesta, Banda Musical o Coros

Por otra parte, se observa la intención de vincular la labor del Conservatorio a las actividades y necesidades de la sociedad mexicana. En concordancia con lo anterior, los programas de estudio aparecen como un listado de temas que abarcan una amplitud prácticamente inabarcable de conocimientos a ser aprehendidos por los alumnos. De ahí que el programa de Pedagogía Musical (García, 1941, p. 249-261), incluido en todas las carreras antes citadas, comprendía desde: Fundamentos de la teoría del conocimiento, Educación de las vivencias psicológicas y de los contenidos culturales, Estructura estético-musical, Pedagogía y Filosofía, hasta aspectos

y desarrollo de la Pedagogía musical. Lo anterior evidencia la forma en que la educación musical profesional intentaba cobijarse bajo esquemas curriculares que poco o nada tenían que ver con su contexto, sus posibilidades de aplicación y con la participación del docente en el diseño de planes y programas.

Durán (1998, pp. 411, 412) nos ubica en el contexto actual bajo circunstancias por demás adversas para la escolarización de las artes:

Los documentos educativos, con sus términos económicos y soluciones de carácter formal, desproporcionadas, carentes del sentido de realidad, enfrentan hoy a la educación artística con algunos retos que todavía no le son propios y con otros que nunca lo serán [...] La carencia de un modelo propio que en resguardo de sus necesidades ordene, evalúe, etc., tiene, entre muchas otras consecuencias, la muy grave de estar impedida para certificar sus estudios de acuerdo con sus requerimientos.

De esta forma, Durán pone de manifiesto la principal problemática que enfrenta desde hace varias décadas la Educación Musical profesional en nuestro país: un proceso de adherencia al sistema de educación que no termina de fraguar; lo anterior genera, en consecuencia, una serie de dificultades y carencias a su alrededor:

1. Inexistencia de paradigmas en las estructuras de la Educación Musical profesional.
2. Desarticulación de la enseñanza aprendizaje de los cursos o materias de las carreras musicales, respecto al resto del currículo.
3. Depreciación y detrimento social del perfil del educador musical, como profesionista.

Respecto a lo anterior, el debate entre la formación pedagógica y la artística durante el transcurrir histórico de los estudios profesionales de educación musical en nuestro país, ha obligado a un movimiento permanente en el concepto del perfil profesional de los mismos. Entre los señalamientos que enfocaron el aspecto pedagógico del currículo, se encuentran los de la maestra Ruíz Carvalho (Dulzin, 1982), quien critica el desconocimiento de materias como didáctica y pedagogía entre los maestros del Conservatorio en términos generales, y en forma severa evidencia la ignorancia respecto a los fines de la enseñanza; del qué y cómo se enseña música indica:

No saben ellos [los maestros del Conservatorio] que el factor más importante de la educación es el educador eficiente, la personalidad del maestro actuando como modelo, cuya obra sirva para despertar el interés del alumno por lo que se le ofrece y así desarrolle su individualidad en bien los intereses de la sociedad. (Dultzin. 1982, p. 45)

Aunado a lo anterior, Ruíz Carvalho subraya el hecho de que los planes de estudio de dicho plantel se impusieron en forma arbitraria, y se inventaron materias y carreras, por ejemplo: Paleografía musical, de la cual, no se contaba con maestro que conociera el área.

De esta forma se planteaba la necesidad urgente de fortalecer los conocimientos pedagógicos de los maestros de música. De acuerdo a lo anterior, el perfil necesario obedecería a las siguientes características:

- Haber realizado un mínimo de 2 años, como ayudantes de determinadas clases, previo al ingreso a la carrera de Profesores de Enseñanzas Musicales Profesionales.
- Cursar paralelamente una carrera completa de maestro en Ciencias de la Educación.
- Mostrar capacidad y disposición de enseñar.
- Retomar los valores adoptados por las generaciones pasadas; por ejemplo: bases sobre las que se asientan las modernas teorías de la música, en referencia a la armonía clásica y el contrapunto para hablar de Schoenberg y Alban Berg.
- Reconocer la educación como la superación constante de los valores descubiertos mediante un aprovechamiento racional que sirva para mejorar el medio en que el alumno se desenvuelve.

1.1.4.3.- La licenciatura en educación musical: perfil de egreso y ámbito laboral

Por otra parte, al centrar la atención en el vínculo de la carrera en educación musical con el ámbito laboral, Durán (1998, pp. 400-414) menciona el impulso que recibió la educación artística cuando José Vasconcelos estuvo al frente de la Secretaría de Educación (1920-1924); de acuerdo con esto, el “nacionalismo artístico” logró que se tomaran medidas a nivel central, a fin de que la enseñanza artística se impartiera mediante métodos, de manera sistemática, y llegara a sectores más amplios del país. Entre las acciones que se desprenden de lo anterior y que atraen la atención sobre el campo de trabajo del educador musical, se mencionan los jardines de niños, las primarias, la normal para maestros, los centros de orfeón, así como la

participación en actividades de difusión y festivales de música convocados por la entonces llamada Dirección de Cultura Estética.

Los datos históricos que reúne Durán (1998) respecto al sistema de educación pública en la principal urbe de nuestro país, son un ejemplo fehaciente de la forma en que las opciones laborales del educador musical mostraron cada vez mayor desatención y en consecuencia un detrimento en su valor ante la sociedad:

- Alrededor de 1920, la Dirección de Cultura Estética llegó a atender a 85 escuelas primarias del D.F., 67 foráneas, seis secundarias y siete centros de orfeón.
- En 1930 se restringió el servicio a las escuelas primarias y secundarias del D.F. Los profesores de música dedicados a ello fueron adscritos a la Sección de Música Escolar,²⁴ la cual atendía apenas a 72 escuelas de un total a nivel nacional de 16,815.
- Para 1950 la Sección contaba con 19 profesores para escuelas normales, 74 para escuelas normales urbanas, 17 para la enseñanza profesional de la música y dos inspectores.
- En 1990 la Sección informaba estar atendiendo a 350 secundarias en el D.F.; es decir, de los casi 15 millones de alumnos que existían en 1988 en el nivel primario, sólo 126,769 fueron atendidos por el INBA, y de ellos 25,000 recibieron oficialmente educación musical.

Se puede observar en los datos anteriores que no corresponde el crecimiento de la sección de música escolar respecto a la demanda de los servicios educativos. Esta cronología enmarca un parámetro importante respecto al amplio espectro profesional que compete a los educadores musicales: por una parte se requería personal capaz de impartir una clase de música dentro de la educación general básica que abarca desde preescolar hasta secundaria; por otra, existía la necesidad de atención en centros de enseñanza musical fuera de un currículo básico; esto es, el egresado debía estar capacitado para ejercer la docencia dentro de la educación musical con fines profesionales; además de lo anterior, los maestros de música participaban activamente en la organización de actividades de difusión artística tales como festivales y concursos; y finalmente, se esperaba que fuera capaz de diseñar programas de enseñanza.

²⁴ La Sección de Música Escolar fue creada en 1932, y más adelante, en 1947 se incorporó al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; a la fecha dicha sección ya no existe.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, como producto de la dirección de Carlos Chávez al frente del Instituto Nacional de Bellas Artes, la diversificación de oferta de educación artística en general se amplía de una manera desordenada; a este respecto, Durán (1982) menciona la apertura de un mayor número de casas de cultura y academias de música, y en relación con la educación formal, se suma la incursión en etnomusicología, laudería y cine, así como la apertura de espacios para el estudio del jazz, la electromúsica y la producción y programación musicales.

A partir de los 90's, las instituciones de formación musical ingresan de manera formal en el sistema de educación superior de nuestro país; los programas y planes de estudios se definen de acuerdo a las políticas y normatividad de las Universidades públicas; de esta manera es posible, en primera instancia, conocer la ubicación actual, así como algunos datos estadísticos de las licenciaturas en música con una orientación hacia la docencia. Actualmente, de acuerdo a su registro (ANUIES, 2007), es posible clasificarlas en dos grupos, en atención al tipo de institución académica de la que dependen:

| Escuelas, Departamentos o Facultades de Universidades públicas | Conservatorios e instituciones de Música independientes |
|--|---|
| Universidad Autónoma de Coahuila | Conservatorio de Música y Artes de Celaya |
| Universidad Autónoma de Chihuahua | Conservatorio de Música del Estado de México |
| Universidad Autónoma de Nuevo León | Escuela Estatal de Música de San Luis Potosí |
| Universidad Veracruzana | Centro de Capacidades Dinámicas Musicales A.C. en Durango |
| Universidad Nacional Autónoma de México | |
| Universidad Autónoma de Sinaloa | |
| Universidad Autónoma de Querétaro | |
| Universidad Autónoma de Guanajuato | |
| Universidad de Morelos | |
| Universidad de Guadalajara | |
| Universidad de Colima | |
| Universidad Juárez del Estado de Durango | |

Cuadro 4. Instituciones de Educación Superior con licenciaturas en música orientadas a la docencia.

Como se puede apreciar, el ámbito que abarca la profesionalización del educador musical en la actualidad es absorbido mayoritariamente (75%) por las Universidades de nuestro país; esto afecta tanto en las formas de sistematización de la enseñanza, como en los modelos de diseño y evaluación curricular con los que dichas universidades se adhieren a las políticas educativas a nivel nacional; mismos que se abordarán en el siguiente capítulo.

Finalmente es importante hacer notar que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior realiza un registro en el que las licenciaturas en música pertenecen a la sub área Educación y Humanidades; sin embargo, en comparación con otras carreras del mismo grupo, dicha licenciatura contempla diferentes orientaciones de egreso, una de las cuales, como se ha mencionado, es la pedagógica o docente; en este sentido, de acuerdo a la nomenclatura que reciben los distintos planes de estudios de dicho tipo, es conveniente reconocer factores de indefinición dada la diversidad que se puede observar mediante la siguiente clasificación:²⁵

| Denominación amplia | Denominación determinada por la educación musical | Denominación que sugiere un perfil de egreso específico |
|-------------------------------------|---|---|
| Licenciatura en Pedagogía Musical | Licenciatura en Música y Educación Musical | Licenciatura en Música, área Pedagogía Musical en Enseñanza Musical Escolar |
| Licenciatura en Música Escolar | Licenciatura en Educación Musical | Licenciatura en música con especialidad en Teoría e Historia |
| Licenciatura en Educación Artística | | Licenciatura en Artes en Música, área Educación Musical Escolar |

Cuadro 5.- Denominación de estudios orientados a la docencia musical.

La información que aporta la ANUIES a fin de conocer el grado de alcance obtenido en cuanto a la profesionalización de la educación musical en nuestro país, está lejos de revelarnos todos los elementos necesarios para fundamentar un análisis específico; sin embargo, es conveniente retomar los datos mencionados, ya que aportan diversidad de puntos de vista que muestran la indefinición del perfil de un educador musical actualmente.

²⁵ Esta clasificación es propuesta de la autora de la presente tesis y se realizó con base en un análisis de los elementos constitutivos de la denominación de la carrera; el dato correspondiente al nombre de la licenciatura, es el registrado en la Secretaría de Educación, de acuerdo a ANUIES, 2007.

1.2.- MARCO TEÓRICO-CURRICULAR SOBRE EL QUE SE ANALIZARÁ EL CASO

1.2.1.- Acotaciones preliminares sobre la teoría curricular y la educación musical

La enseñanza de la música en instituciones profesionales de distintos países manifiesta características comunes, debido a que cada disciplina académica o especialización musical²⁶ tiende a desarrollar elementos centrales de una misma carrera. Para los conservatorios y escuelas de música que adoptan sistemas similares, dicho elemento se encuentra en la lección de estudio individual, impartida por un maestro que fuera de la escuela se desempeña profesionalmente como intérprete, director o compositor. Sin embargo, el desarrollo de los planes de estudio de dichas instituciones muestra una evolución insuficiente, informal y desarticulada. En este sentido, a fin de desarrollar criterios curriculares específicos para el área de música y posibilitar así una validación de los mismos en beneficio de los países integrantes de la Comunidad Europea, un grupo de expertos convocados por el proyecto POLIFONIA apunta lo siguiente:

Casi todos los conservatorios ofrecen mucho más que una lección individual y hay varios patrones comunes a lo que ellos ofrecen adicionalmente —usualmente una actividad musical grupal de algún tipo: música de cámara, orquestal, coral, etc. —apoyando el estudio teórico casi siempre en un estudio instrumental secundario o complementario y frecuentemente algún tipo de entrenamiento en la pedagogía del instrumento propio, que incrementa de cierta forma la preparación para los retos de la profesión. Colectivamente estos elementos constituyen el currículo, mismo que es reconocible de un conservatorio a otro de acuerdo a las especificaciones cronológicas y contextuales de cada institución. (Cox. 2007, p. 9).

La particularidad que llama la atención sobre cualquier posible diseño curricular, es el hecho de que una gran parte del programa de estudios está desarrollado en función a objetivos, mismos que están constituidos por las metas educacionales y por la selección de conocimientos musicales deseados; según Abeles *et al.* (1995, pp. 271-298), dichas metas deberán estar basadas en el desarrollo de la lecto-escritura musical y la sensibilidad, lo cual incluye la habilidad de analizar lo que se escucha y/o se ve, a fin de interpretar de acuerdo a un

²⁶ Para el caso que se analiza, se distinguen las siguientes especializaciones o subdisciplinas: composición, dirección orquestal/coral, enseñanza (o educación musical), y aquellas que se refieren a la interpretación de un instrumento musical (piano, violín, viola, violoncello, flauta, oboe, clarinete, fagot, corno, trompeta, tuba, trombón, percusiones, arpa, guitarra), o canto.

estilo y carácter musicales específicos. Dado lo anterior, cualquiera que se involucre en el desarrollo de planes y programas de música, debe comprender la naturaleza fundamental de la música como arte, a fin de organizar los cursos, contenido y estructura de tal forma que se articulen la filosofía propia y los conocimientos pedagógicos necesarios; con ello se facilita el proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto a guiar al alumno de acuerdo a su crecimiento y desarrollo individual en los planos emocional, estético y cognitivo.

Otra de las peculiaridades que se observan en la implementación de un plan de estudios, radica en el hecho de que cada maestro piensa que su curso es primordial y no se involucran en la totalidad del plan de estudios; lo anterior se debe a la tendencia de los docentes de música a confinar su atención en una porción del total del programa de música: los grupos o ensambles instrumentales o vocales que interpretan públicamente; si bien es verdad que la música requiere un interés y entrenamiento especiales, este hecho en cierto sentido natural, debe tenerse en cuenta a fin de propiciar una participación integral por parte de los maestros hacia todos los aspectos del currículo, lo cual podría repercutir en el propio aprovechamiento del alumno en la búsqueda de su integralidad.

Durante el proceso de desarrollo de un plan de estudios en el área musical, es posible que los maestros participantes se muestren frustrados o confundidos por la proliferación de ideas; en este caso, los diseñadores del currículo serán confrontados con preguntas acerca de los fines y medios apropiados, cómo éstos están relacionados con las metas establecidas, así como el contenido de algunos cursos en particular, qué enfoques deberán ser usados y muchos otros factores que influyen de una u otra manera en el desarrollo del plan de estudios. Tales preguntas conciernen a los métodos que uno sigue para alcanzar los fines, el propósito de su empleo radica en qué deberá integrar el contenido del curso.

Lo expuesto hasta el momento, nos permite visualizar un panorama en el que el proceso de profesionalización de la Educación Musical, particularmente en el sentido de la aplicación de teorías curriculares específicas, va a la retaguardia con respecto al resto de las áreas de las ciencias sociales. Hasta ahora, a fin de diseñar o evaluar un plan de estudios de cualquier carrera en música, es menester integrar equipos de trabajo multidisciplinarios, en los que fluya una comunicación efectiva entre los músicos profesionales y los diseñadores: pedagogos y/o especialistas en cuestiones curriculares. Abeles *et al.* subrayan al respecto que los maestros de música deben considerar en sus programas de estudio metas a largo plazo, así como especificar los conocimientos y habilidades a ser adquiridos en cada nivel de desarrollo.

Lo anterior subraya una vez más que una de las problemáticas curriculares en las licenciaturas en música es y sigue siendo el producto final: un documento curricular que manifieste entre otras cosas, lo que se espera del docente.

1.2.2.- El currículo o plan de estudios

1.2.2.1.- Definición y componentes

Al adentrarnos en el área de conocimientos de la educación musical, dada su naturaleza como selección de saberes que se transmiten sistemáticamente, ésta responde a las interrogantes: *porqué, qué, cuándo y cómo* del proceso enseñanza-aprendizaje, así como el *quién* debe enseñar. Dichos elementos tienen su respuesta al llevarse a cabo el desarrollo del plan de estudios, de acuerdo con determinados fundamentos teóricos. En este sentido, es conveniente exponer a continuación las principales acepciones de dicho término.

Arnaz ubica al currículo como “el plan que norma y conduce explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (1981, p. 9); cabe agregar que este término se toma del latín *curriculum* y significa “conjunto de estudios”, su plural masculino es *curricula*. El currículo o plan de estudios, como sistema integral, de acuerdo a Arnaz (1981), organiza cuatro elementos básicos, que son independientes entre sí, pero deben estar coordinados para lograr el propósito del mismo:

- a) **Objetivos curriculares.-** Se refiere a los propósitos educativos que se buscan mediante un sistema específico.
- b) **Plan de estudios.-** Es el conjunto de contenidos que permitirán alcanzar los objetivos; éstos se establecen en forma secuenciada y determinando un tiempo para su aprendizaje.
- c) **Cartas descriptivas.-** Son estructuras detalladas de cada curso contemplado en el plan de estudios.
- d) **Sistema de evaluación.-** Son los criterios que se emplearán para la admisión, acreditación y egreso de los alumnos.

Stenhouse (1991) por otra parte, retoma varias definiciones de plan de estudios a fin de sugerir las diferentes perspectivas que pueden tomarse al resolver los problemas que éste plantea. En

concordancia con Arnaz, expone en primera instancia que el currículo en los sistemas centralizados se observa como **una especificación**, ya que los documentos titulados como “planes” o “guías” por parte de diferentes escuelas, contienen una delimitación del terreno a abarcar en materia educativa, los métodos a utilizar y las metas a las que se debe llegar; complementario a esta idea, el currículo también puede entenderse como **una prescripción**, al enfrentar en la práctica un libro de instrucciones a ser empleadas por los maestros y que presenta por escrito lo que se pretende que suceda en la institución educativa. El autor propone una tercer variante en la que se toma en cuenta lo que sucede en la escuela, es decir, el rendimiento y las experiencias del alumno como resultado de la acción del maestro; en este sentido, el currículo se plantea como **el logro**, lo que acontece en situaciones reales.

Así pues, el autor encuentra en estas definiciones elementales, dos vertientes distintas: aquella que estudia al currículo como intención, y una segunda que lo analiza como realidad. Dado lo anterior, Stenhouse (1991, p. 27) concluye que el problema central del estudio del currículo, y con ello la razón de ser de las teorías al respecto, es:

[...] el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas. [...] El desarrollo del *curriculum* está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas.

El autor defiende el hecho de que el papel a desempeñar por el plan de estudios se encuentra orientado a llenar un vacío entre lo que se pretende respecto a educación, esto es, los objetivos que se presentan como ideal a realizarse y, por otra parte, lo que sucede en el aula. En consecuencia, dicha orientación del currículo implica necesariamente considerar un tipo particular de modelo de medios-fines a emplear. En este sentido, Stenhouse subraya que la educación es un medio para alcanzar un fin, y a su vez, este último se observa en lo conseguido por el estudiante. Así pues, su definición de currículo lo explica como:

[...] una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse. 1991, p. 29)

La conceptualización del currículo en el área de la enseñanza-aprendizaje profesional de la música, se encuentra más cercana a los parámetros que indica Stenhouse respecto a que aquel engloba aquellos elementos que unen las intenciones formativas de la educación musical y, lo que sucede al enseñar música. Además, dada la naturaleza de los saberes inmersos en el plano musical, la apertura a la que se refiere el autor, así como la preponderancia del plano práctico del currículo, son elementos fundamentales en los que coinciden por lo general las instituciones profesionales de educación musical.

Como complemento a lo anterior, Stenhouse indica que el plan de estudios es un medio con el cual se hace públicamente disponible una experiencia educativa en lo particular, y como tal implica no únicamente contenido, sino también método, así como el contexto en el que se desarrollará. Los criterios básicos a los que debe responder un planteamiento curricular, por lo tanto, deben incluir:

a) En cuanto a proyecto:

- Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios en base a los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales antes señalados, a fin de ajustarse a los casos particulares.

b) En cuanto a estudio empírico:

- Principios en base a los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- Principios en base a los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

c) En relación con la justificación:

- Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico. (*ibidem*).

Respecto a los puntos anteriores, y de acuerdo a la implementación observada en el modelo curricular bajo el que se estructuraron los estudios musicales en la Universidad de Colima,²⁷ estos cumplen con los criterios especificados por Stenhouse en cuanto a proyecto, sin embargo, los puntos que hacen referencia al plan de estudios en cuanto a su estudio empírico y justificación, no muestran indicios de haber servido como referentes en el proceso de diseño curricular.

El hecho de considerar con detenimiento la complejidad que presenta un análisis del desarrollo y definición curricular nos lleva, de acuerdo a lo expuesto por Contreras (1994. pp. 177-179), a diferentes disyuntivas de las que es importante extraer la siguiente:

¿En el currículo se propone lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender? Frente a la concepción originaria del plan de estudios como el conjunto de saberes que había que transmitir a los alumnos, Contreras plantea una idea diferente en que no sólo se valora la materia de enseñanza, sino todo lo que el alumno debe aprender en la institución. La definición del currículo, en este caso, no se hace a partir del legado cultural que se quiere enseñar, sino a partir de lo que se piensa que deben aprender los alumnos para vivir en sociedad, de ahí que se observe un énfasis en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos y no únicamente en el conocimiento de diferentes disciplinas.

Por otra parte, es conveniente considerar aquellas tendencias teóricas que entienden la práctica del currículo como un **proceso de investigación**, particularmente las ideas desarrolladas por Stenhouse, citado por Contreras (1994, p. 200), respecto a puntualizar la distancia existente entre las intenciones y la realidad. Las preguntas que de acuerdo a Stenhouse, deben hacerse en todo currículo, en comparación a las propuestas por Tyler son:

1. ¿Qué propósitos educativos debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Cómo podemos traducir los propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas?

²⁷ Ver páginas 113-122 del presente documento, donde se especifica un análisis de dicho modelo.

3. Dada una aspiración ¿cómo hemos de actuar para intentar realizarla?
4. ¿Qué margen de elección de aspiraciones se nos ofrece?

En este sentido, Contreras (1994) expresa que el currículo no únicamente es algo que se piensa o que existe *per se*, sino que tiene que ver en definitiva con lo que él llama “intervención social planeada”, esto es, el currículo surge por la “necesidad de intervenir en la resolución de problemas y necesidades educativos de un país o de una comunidad.” Los elementos que integran dicha intervención, desde el cómo se piensa, organiza y realiza la misma, se pueden agrupar en: diseño, desarrollo y evaluación. Estos tres momentos, de acuerdo al autor, se encuentran inmersos en las intenciones educativas, las instancias políticas y las inclinaciones académicas, de tal modo que los diferentes modelos que reconoce la teoría curricular, surgen de un debate en el que se toma en cuenta la demanda o renovación de la opción vigente, por parte del interés público.

Al recoger las diversas ópticas a través de las cuales podemos explicarnos qué es el *currículo* y qué implica, se observa la coincidencia en un punto: considerar el vínculo entre lo que se diseña y se realiza con los agentes externos que inciden en:

- a) Los *saberes* incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y,
- b) La respuesta a una demanda o necesidad social, citada entre los propósitos educativos de la institución.

1.2.2.2.- Paradigmas del currículo

El conocimiento de las principales teorías curriculares en las que se fundamentan los modelos retomados por la educación musical profesional nos permitirá comprender y analizar los diversos aspectos que influyen en la toma de decisiones respecto a la definición tanto de planes de estudio, como de las competencias y perfil de egreso del educador musical del diseño curricular que implementa la Universidad de Colima.

En este sentido Torres (1998) ofrece una clasificación y agrupación de dichas teorías en cinco grandes paradigmas:

- a) El currículo como sistema tecnológico
- b) El currículo como estructura organizada de conocimientos

- c) El currículo como plan de instrucción o plan para el aprendizaje
- d) El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje
- e) El currículo como configuración de la práctica o praxiología

El primero de estos paradigmas, de acuerdo a Torres concibe al currículo como una estructura de objetivos de aprendizaje, en la que el maestro debe tomar dos tipos de decisiones: determinar los objetivos y elegir los métodos; aquí la razón fundamental de planificar la enseñanza es hacer posible la consecución de un conjunto de objetivos que contribuyen al funcionamiento de las sociedades. Además, se considera al producto del sistema educativo igual que una empresa: la escuela como sistema de producción. Dado lo anterior, en este paradigma aparece el término “competencia” como la acción que evidencia lo que una persona es capaz de hacer.

En México lo encabezan María De Ibarrola y Raquel Glazman (1980), cuyas propuestas contribuyen a la formulación de proyectos innovadores como la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este hecho influye y se relaciona directamente con el ámbito universitario, contexto al que pertenece la Universidad de Colima. El libro *Diseño de planes de estudio*, de dichas autoras, publicado en 1967 contempla la conceptualización curricular en la cual se alude al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada institución educativa, y le otorga por lo tanto un sentido equiparable al del plan de estudios. A manera de crítica al respecto, Ruiz (1998, p. 21) apunta:

Es evidente que al conceptualizar al currículo como sinónimo de plan de estudios, se está considerando únicamente los componentes programáticos. Visto así, el currículo es entonces un documento escrito que contiene como elementos mínimos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación.

A pesar de esta crítica, los alcances de esta conceptualización con respecto a las que se describirán a continuación, se reconocen hoy en día como los de una aplicación más generalizada en el campo de las artes y particularmente en las tendencias curriculares sobre las que se cimientan los planes de estudio de las licenciaturas en música en vigor; lo anterior obedece principalmente a dos causas: en primer término, al ámbito con el que se relaciona directamente la propuesta: educación superior del país, universidades públicas; y en segundo

término, a la cercanía de dicho modelo con los antecedentes de diseño de planes y programas en el área musical profesional.

El segundo paradigma que expone Torres (1998), plantea el currículo como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente en la escuela; dicho concepto puede presentarse mediante tres diferentes vertientes, según la autora:

- a) El esencialismo; que toma los conocimientos sustanciales para desarrollar la inteligencia, enfatiza la importancia del libro de texto, y da pie al surgimiento del currículo básico que considera la lectura, escritura y matemáticas como el conocimiento a atender.
- b) La arquitectura del conocimiento; que se basa en la consideración de las disciplinas como fuente de todo contenido curricular.
- c) El desarrollo de modos del pensamiento; se desprende de los postulados de J. Dewey según los cuales ninguna materia es intelectual por sí misma, sino por su papel en la dirección del pensamiento en la vida de una persona. El pensamiento reflexivo es el fin último del currículo y tiene como función transformar una situación de incertidumbre hacia su estabilidad, claridad y coherencia.

En México, este paradigma surge en los ochentas, momento en que la racionalidad técnica se rompe y da paso a la preocupación por los contenidos en el currículum. Junto con ello surge una creciente inquietud por investigar y conocer diferentes formas de adquisición del conocimiento y por establecer propuestas didácticas de acuerdo con los campos disciplinarios. (*ibidem*).

Respecto al tercer paradigma, Torres (1998) expone que Hilda Taba y Ralph Tyler consideran que el currículo es un plan para el aprendizaje, que supone la planificación racional de la intervención didáctica y proclama la importancia de la orientación científica para la teoría curricular. En términos generales, de acuerdo a Torres las principales aportaciones de este paradigma radican en que:

1. Se pone énfasis en el uso de terminología técnica, análisis y clasificación del conocimiento y conjeturas para incrementar el número de leyes.
2. Se introduce la diferencia entre plan de estudios y desarrollo curricular.

3. Se define al currículo como una serie de estructuras que intentan tener consecuencias de aprendizaje.

Ruiz (1998, p. 21) retoma la visión de Tyler respecto a que el *currículo* comprende no únicamente los contenidos temáticos a enseñar, sino la especificación de objetivos de aprendizaje a lograr por el estudiante; éstos deben orientar y fundamentar tanto los contenidos y las experiencias de enseñanza, como las estrategias instruccionales a emplearse.

Torres (1998) incluye dentro de este paradigma las aportaciones de G. Bauchamp, Smith, L. Faix y Mauritz Johnson. Al referirse al seguimiento de estos autores en México, Ruíz (1988) menciona las conclusiones de Víctor Arredondo respecto a las fases que comprende el proceso curricular:

- a) Análisis de condiciones y necesidades del contexto social, político y económico
- b) Diseño curricular
- c) Aplicación curricular
- d) Evaluación curricular

Torres agrega que dicho proceso es determinado en sus diferentes fases por motivos políticos que se desprenden de los intereses de la institución que los desarrolle, sin embargo integra la participación de la comunidad académica y estudiantil, quienes determinan las formas de aplicación e interpretación del mismo. Este es el caso del plan de estudios que cursaron los sujetos de la presente investigación, dados los antecedentes históricos que dieron pie al diseño curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, así como las características del alumnado y su influencia en dicho currículo. En complemento al paradigma que iniciaran Tyler y Taba, se rescata una conceptualización del currículo que no termina en el plan de estudios, sino que implica consideraciones que corresponden a la realidad contextual en que éste tiene lugar.

El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje, de acuerdo a Torres, concibe al plan de estudios como la suma de experiencias que los alumnos pueden obtener en la escuela. Aquí pierde su valor totalitaria la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para dar cabida al contexto en que éste se lleva a cabo; en este sentido se involucra a la institución educativa tanto en lo social como en lo cognitivo. Entre los principales representantes e impulsores de esta vertiente se encuentran: Galen Saylor, William M. Alexander, así como

Robert Drebeen, Phillip Jackson y Elliot Eisner, quienes hacen aportaciones respecto a la teoría del currículo oculto, y los autores Michel Young, John Eggleston, Michael Apple y Nancy King, quienes encabezan la línea de la sociología del plan de estudios dentro de este paradigma.

Los fundamentos sociológicos de esta vertiente dieron pie al surgimiento del concepto currículo oculto, que se refiere, de acuerdo a Drebeen (citado en Torres, 1998, p. 77) al hecho de que los alumnos aprenden ciertas disposiciones, además de la experiencia social de la escuela; este concepto implica el aprendizaje de lo no pretendido o de lo que no se escribió en el plan de estudios. Torres (1998) concluye que la exigencia en materia de adaptación al contexto, da por resultado que los alumnos aprenden a enfrentar diariamente tres ámbitos: el grupo, la evaluación y la autoridad.

Al respecto, el diseño curricular en el ámbito musical, como se dijo al inicio del capítulo, centra su desarrollo alrededor de lo que se desea que el alumno aprenda, por lo que el plan de estudios, en correspondencia con este paradigma, cabe en un análisis de acuerdo a los tipos de currículo propuestos por Eisner (citado en Torres. 1998, p. 77): explícito, oculto o implícito y nulo o ausente; respecto a este último, las dimensiones para identificarlo son: los procesos intelectuales que las escuelas enfatizan o descuidan, así como las áreas de estudio contempladas y ausentes en el currículo escolar.

De lo anterior es posible desprender resultados relacionados con el perfil profesional de los egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia que ofrece la Universidad de Colima, no por el hecho de que dicho plan de estudios contenga todo tipo de conocimiento a adquirir en materia de educación musical profesional, sino porque al revisar los programas escolares y contraponerlos con la realidad laboral que vive el egresado, es posible valorar si las omisiones existentes en el currículo son resultado de la ignorancia o de la elección.

Eggleston (citado en Torres. 1998, p. 78), apunta que la escuela y el currículo constituyen instrumentos de control social, su conocimiento, su estatus, su estratificación y sobre todo, su poder. Es decir, a través del plan de estudios, se legitima el conocimiento y al mismo tiempo, se selecciona el conocimiento que ya está legitimado. A esto, los autores que encabezan la línea sociológica del currículo, responden que el problema de qué se enseña en la escuela debe ser considerado como una forma de distribución más amplia de los bienes de la sociedad.

En este sentido, de acuerdo a los referentes históricos citados con anterioridad, los planes de estudio de las licenciaturas en educación musical en general han continuado la tradición occidental europea que selecciona los conocimientos académicos asociados a dicha tradición a fin de ser enseñados y aprendidos; lo anterior genera un fenómeno alrededor de la construcción de una imagen social del maestro de música, como una persona que posee un conocimiento ajeno y de difícil acceso para la mayoría de las personas.

De acuerdo a lo anterior, en nuestro país, dicho paradigma se origina a partir de la pregunta ¿cuál es el valor social del currículo?, cuya investigación se centra en dos asuntos: los determinantes curriculares, es decir, los actores y su papel en este tema, así como las formas de reproducción de la organización social del conocimiento en el currículo.

El paradigma que asume el **currículo como configuración de la práctica o praxiología** se origina, de acuerdo con Torres (1998), en los años sesenta, en un intento de mejora a la educación, a fin de renovar el campo del currículo y como reacción ante una excesiva confianza en la teoría; esto se logra mediante una búsqueda de alternativas respecto al modo de actuar; el tipo de opciones al respecto se clasifican en tres modalidades: práctica, casi práctica y ecléctica. El método de modalidad práctica o deliberativa es una decisión y una selección; su desarrollo no es lineal. La modalidad casi práctica funciona como guía de acciones posibles en agrupaciones heterogéneas y considera una flexibilidad en el acatamiento de reglas que implican la deliberación y la decisión, como procesos. Por otra parte, la modalidad ecléctica reconoce la utilidad de la teoría, pero únicamente para utilizar algunos términos con fines prácticos.

En este sentido, es posible considerar que el currículo es un proceso en permanente cambio y evolución. El ámbito de las licenciaturas en educación musical, a pesar de ir a la retaguardia en materia curricular, pueden aprovechar las exigencias institucionales del momento actual mediante la participación consciente de los profesores en los procesos de revisión de planes de estudio. Aquí surge la investigación-acción, cuyo objetivo fundamental es mejorar la práctica y ser ella misma una práctica reflexiva, que contribuya a mejorar la precisión de los valores del proceso.

Es importante reproducir y subrayar la afirmación de Torres (1998, p. 80) respecto a que:

[...] Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un *curriculum* que promueva la praxis más que la producción de la práctica, en el sentido aristotélico, y este desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión.

Al tomar en cuenta las prácticas de los alumnos, el desarrollo de este paradigma en México lleva al estudio de los procesos relacionados con el currículo, que incluyen la interpretación, derivación y retraducción realizadas por todos los actores implicados. Esto se da en la década de los noventa, por lo que el avance de este paradigma está arrojando apenas sus primeras aportaciones. (*ibidem*).

1.2.2.4.- El currículo universitario y el perfil profesional

En el ámbito universitario, tanto la definición de objetivos más amplios en la educación musical, como la generación de propuestas particulares en materia curricular, cobran especial interés dado que se valora un elemento de vinculación e impacto social en su forma directa: el perfil profesional. De acuerdo a Zabalza (2003, pp. 30, 31):

[...] la idea del <derecho> individual se matiza pero sigue manteniéndose como fondo del sentido del currículo y de la importancia que tiene asumirlo como un compromiso institucional. El currículo universitario constituye la expresión oficial de los derechos que adquiere el estudiante que ingresa en la misma: su derecho a formarse en la orientación que señala la propuesta curricular y a adquirir las competencias que el citado currículo incluye en la propuesta formativa.

En sintonía con dicho autor, los componentes del currículo universitario se relacionan con los diferentes *proyectos formativos* que ofrecen las instituciones de educación superior para acreditar a sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber. **El perfil profesional** adquiere especial importancia en el momento de diseñar un plan de estudios, dado que será el punto de referencia sobre el que se definirán los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, así como la secuencia de lo anterior. Este aspecto, de acuerdo a un esquema del propio Zabalza (2003, pp. 37, 38), implica tres elementos principales:

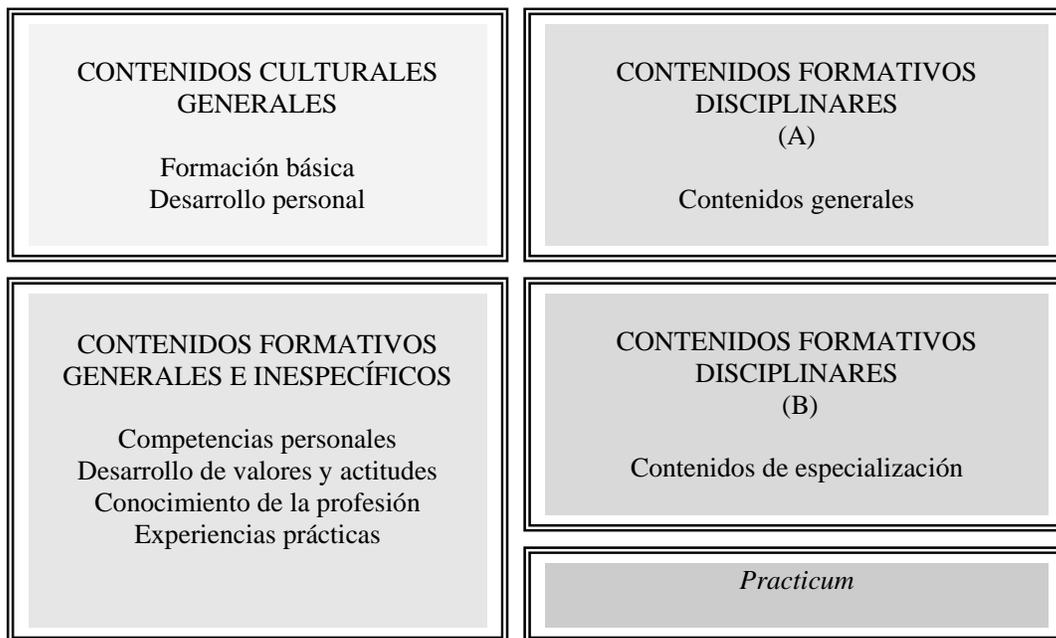
1.- Las salidas profesionales. El autor subraya que éstas deben estar contextualizadas con el entorno y con lo socio-económico y socio-laboral; agrega que esta condición adquiere mayor

importancia cuanto más complejas sean las características de dicho contexto: país en vías de desarrollo, situación geográfica y particularidades del sistema de producción o de la estructura social, tránsito histórico de la propia carrera, entre otras.

2.- Los ámbitos de formación prioritarios. Sin dejar de lado los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión, en este aspecto se debe remarcar la orientación de base en la formación del estudiante. En esta condición influyen la historia de la institución, sus recursos actuales, así como las manifestaciones de su misión y visión trasladadas al estilo de trabajo.

3.- La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable. En concordancia con las tendencias que se observan en organismos internacionales como la UNESCO, Zabalza (2003) apunta la importancia que tiene la idea de formación a la que se compromete la Universidad, en la cual deben trascenderse los conocimientos puramente técnicos, y tomarse en cuenta los procesos de formación y maduración de los estudiantes como futuros profesionales. En el caso de la Universidad de Colima, las declaraciones respecto al compromiso social, ética profesional, creatividad, espíritu emprendedor, deben tener repercusión concreta en el diseño curricular, de otra forma lo anterior se queda en el plano meramente retórico.

El segundo punto importante en la conceptualización de un currículo universitario está contenido en la **selección de los contenidos formativos**. Esta decisión, o suma de éstas, constituye un tema importante en la controversia de la Universidad en su conjunto y en la misma naturaleza de la carrera, dado que esto definirá su generalidad o especialización, si será de formación técnica o humanística, si se alinearán a lo universal o a lo situacional. Zabalza (2003, p. 40) propone un esquema de acuerdo al cual es posible realizar una más acertada selección de contenidos:



Cuadro 6. Propuesta de Zabalza para selección de contenidos.

En su propuesta, el autor distingue entre dos grupos de contenidos: los que se refieren al ámbito de la formación general y los que atienden a la formación profesional específica. Respecto a los contenidos culturales generales, se subraya la importancia que tiene una carrera universitaria en la formación completa y continuada de las personas.

Entre los contenidos generales e inespecíficos, se agrupan aquellos conocimientos que aportarán las competencias que requiere el estudiante para su desempeño en el plano laboral, pero que no pertenecen a ninguna disciplina específica y que, sin embargo, institucionalmente debe procurarse su transmisión; así pues, y en concordancia con el perfil profesional determinado con anticipación, se ubican en este bloque: el desarrollo de actitudes y valores relacionados con la profesión; el desarrollo de aquellas competencias personales que mejorarán el rendimiento como estudiante y la calidad como persona: saber documentarse, mejorar las técnicas de estudio, mejorar las técnicas expresivas, mejorar la capacidad de concentración, entre otras; conocimiento de la profesión; y el desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones de los estudiantes. Algunos de los formatos que han adoptado las universidades en relación a los contenidos citados son: talleres, seminarios, intercambios con otras universidades, prácticas pre-profesionales, orientación profesional, tutorías e inserción de estudiantes a proyectos que les signifiquen compromiso y sensibilidad sociales. (*ibidem*).

En cuanto a las disciplinas especializadas, los contenidos que se deben procurar en este espacio pueden incluir materias de fundamentación, generalmente teóricas, y materias de aplicación, por lo regular de tipo práctico, y vinculadas a ámbitos profesionales especializados. (*ibidem*).

Finalmente, el *practicum*, más allá de relacionarse con las prácticas pre-profesionales u otras materias del plan de estudios, pone énfasis en la naturaleza del sentido formativo del currículo universitario, al igual que en el aula, los estudiantes actualizan y renuevan sus conocimientos, capacidades y habilidades, con ello su sentido personal y profesional. Este punto requiere de una cuidadosa planeación, en la que se consideren convenios, planes de colaboración, acuerdos inter-institucionales, a fin de asegurar la operatividad y condiciones de calidad en el mismo. (*ibidem*).

Podemos concluir respecto al currículo, en concordancia con lo que expone Zabalza, que éste es una entidad viva y por lo tanto es mutable más que perfectible, transita por los ciclos de nacimiento, crecimiento, madurez y conclusión o muerte en que es sustituido por una nueva propuesta. Lo anterior responde a su característica de contextualización, cada plan de estudios depende de las necesidades del exterior y de las tendencias, características y posibilidades de quienes lo diseñan y llevan a la práctica. Su éxito únicamente puede cimentarse respecto al grado de flexibilidad que le permite la modificación y mejora permanente. La atención que ocupa dentro de las políticas universitarias de calidad, se puede observar en la búsqueda de opciones en torno al currículo, entre éstas, la reforma curricular que a su vez implica una serie de factores en torno a los saberes implicados: mejores infraestructuras, organización y gestión institucional, actualización y nivel profesional de la planta docente, vínculo con empleadores y la sociedad en general así como las tendencias de internacionalización de la propia universidad.

1.2.2.5.- Tendencias curriculares en la educación musical

Respecto a las tendencias de la teoría curricular adoptadas históricamente por las instituciones que ofrecen estudios musicales, en correspondencia con la tardía profesionalización de las artes en general, éstas muestran resultados que están muy alejados de la idea principal de Stenhouse (citado por Contreras, 1994, p. 215) quien expone que: “[...] el error está en adoptar la concepción del desarrollo del *curriculum* en lugar de la de investigación del *curriculum*.”

En música, de acuerdo con Hargreaves (1998), el diseño e implementación de un plan de estudios parte básicamente de un análisis general, y al mismo tiempo abstracto, respecto a los objetivos de la enseñanza de la música; en este sentido, la ciencia que aporta al logro de los mismos es la psicología. Entre los objetivos más criticados, destacan aquellos que limitan el alcance del estudio musical al aprendizaje de destrezas musicales específicas, esto es por ejemplo, que el estudiante domine la ejecución de un instrumento musical. En oposición a lo anterior, el autor propone considerar objetivos más amplios que incluyan:

a) Respecto al estudiante:

- Que comprenda y aprecie las cualidades artísticas de la música
- Que se sienta motivado para desarrollar su creatividad
- Que incremente la calidad de vida, respecto a su salud física y mental
- Que desarrolle sus capacidades intelectuales.

b) Respecto a los fines de la educación musical:

- El impacto y significado de la educación social
- La provisión de recreación valiosa
- La transmisión de una herencia cultural universal

La propuesta de Hargreaves, aunque implica una visión más amplia de los objetivos educativos en la música profesional, no puede darse en forma aislada del contexto institucional en el que esté inserto el currículo. En este sentido un análisis de las competencias y perfil profesional del educador musical en el modelo curricular implementado por la Universidad de Colima, permite observar el grado de precisión y concreción respecto a aspectos relacionados con la ética, el compromiso social y el propio beneficio personal en cuanto a motivación, calidad de vida y desarrollo humano. Lo anterior se plantea como una triangulación que permite observar el fenómeno de la educación musical en tres ejes fundamentales: el ser del educador musical, el aspecto curricular y la realidad laboral en la que se desenvuelve el egresado.

Respecto a los modelos para la formulación de objetivos de la educación musical, desarrollados por especialistas en dicha área, Hargreaves (1998, p. 237) expresa que aquellos toman como punto de referencia la taxonomía propuesta por Bloom:

[...] la división que dicho autor [Bloom] propone mediante las categorías cognitiva, afectiva y psicomotriz, encuentra un paralelo en el análisis de los componentes del comportamiento musical que hace Regelski. Este autor realiza una distinción principal entre los aspectos públicos y privados, y presumiblemente sea tarea del educador trabajar en ambos niveles. De los primeros, hay tres tipos principales: el comportamiento verbal (hablar y escribir), el comportamiento del hacer (componer, crear, arreglar, re-arreglar, organizar en algo nuevo, utilizar la notación) y el comportamiento de ejecución (tocar instrumentos, cantar, dirigir, moverse con la música, bailar).

Los aspectos del primer tipo son aquellos que muestran mayor dificultad a fin de especificarlos, por lo que Regelski (1975) adopta la categorización de Bloom para las variables cognitivas, mismas que tiene que ver con la comprensión de la música tales, como “percibir”, “comprender”, “analizar”, identificar” y “sintetizar”. Respecto a las variables afectivas, éstas representan la respuesta subjetiva y emocional a la música, e incluyen respuestas del tipo intuitivo, de interpretación libre, el “preferir”, el “disfrutar”, entre otras. La categoría psicomotriz de Bloom corresponde, en la propuesta de Regelski, a la organización y coordinación del comportamiento musical experto, entre éstas se pueden encontrar: “atender las indicaciones”, “imitar y repetir” así como el “monitorearse uno mismo”.

Hargreaves (1998) compara el modelo de Regelski con el propuesto por Swanwick, e indica que éste último se presta más a la educación musical, dada su simplicidad. El modelo CLASP,²⁸ al que se hace referencia, incluye la composición, los estudios de la literatura musical, la audición, la adquisición de destrezas y la ejecución.

De acuerdo a la organización de las instituciones musicales por cada país o región, es posible encontrar documentos que especifican los modelos empleados para la delimitación, selección y enunciación de Objetivos Generales de la Educación Musical. Aunado a esto, se ha publicado, a nivel internacional un considerable número de investigaciones que abordan tanto los criterios para la selección de los mismos, como los contenidos, las actividades y su secuenciación de acuerdo con las características del desarrollo cognitivo del grupo escolar al que van dirigidos.²⁹

²⁸ Por sus siglas en inglés CLASP, se refiere a: *Composition-Literature studies-Audition-Skill acquisition-Performance*.

²⁹ Frega (2001) en “La investigación en las enseñanzas musicales” en Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, Vol. I/1, México: Escuela Nacional de Música, abunda en este tema y cita entre los principales ejemplos de investigaciones y autores publicados: la percepción musical, James Carlsen; las músicas étnicas, Shehan-Campbell; la relación entre músicas populares y académicas, Josumara Souza; los beneficios de la educación musical, Clifford Madsen; los métodos y sistemas de enseñanza –aprendizaje, Frega-Rainbow; la estimulación de la creatividad, Webster y Vaugham, Tillman, Swanwick; estudios sobre psicología

Sin embargo, tanto la aplicación, como la generación de propuestas en torno a la teoría curricular que contemple particularmente las características de la música, se mantienen al margen de las propuestas generadas en otros ámbitos del conocimiento.

1.2.2.6.- Evaluación curricular

El hecho de establecer una relación entre las competencias desarrolladas en los alumnos durante sus estudios de nivel superior y su aplicación en el plano laboral, significa ubicar el presente estudio en un momento determinado de la implementación del currículo. Por lo tanto, a pesar de establecer de inicio que esta tesis no pretende realizar una evaluación curricular de una licenciatura determinada, es necesario establecer un marco de referencia respecto a la evaluación de un plan de estudios, cuyas teorías faciliten el análisis de los hallazgos en cuanto a competencias y perfil profesional de los educadores musicales.

De manera similar al desarrollo y conceptualización del currículo, el abordaje de lo referente a evaluación educativa presenta un panorama amplio y en constante proceso de cambio de acuerdo a las aproximaciones educativas y metodológicas que la estudian; por lo que se partirá de las principales definiciones que han tenido implicaciones posteriores en el modelo curricular implementado por la Universidad de Colima.

En primera instancia, se relaciona el concepto evaluación con la *medición* de los resultados del proceso educativos o con los efectos del mismo; esto implica el empleo de “instrumentos confiables que posteriormente puedan ser comparados con algún tipo de escala estandarizada” (Ruíz, 2002, p. 29). La evaluación educativa se orienta hacia la valoración de la relación entre los objetivos formulados en el programa, las operaciones realizadas en términos de experiencias de aprendizaje, y los logros finalmente obtenidos por los estudiantes, es decir, su rendimiento escolar.

En nuestro país, Raquel Glazman (citada en Ruíz. 2002, p.29) define a la evaluación educativa como:

de la música, David Hargreaves; la instrumentación de prácticas docentes y la formación magisterial, H. Price y J. Grashel; en el área curricular, únicamente señala un estudio longitudinal por las Dras. Henschke y Oliveira.

Un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta.

Ruíz (2002) observa que, tanto en la literatura educativa, como en la práctica de la evaluación, abundan las conceptualizaciones en las que se subraya el carácter comparativo del proceso de evaluación; esta orientación, conduce a centrar la atención en los datos, generalmente relacionados con los logros de los estudiantes; lo anterior, llevado al contexto universitario se traduce en modelos de evaluación con base en los indicadores numéricos de rendimiento escolar, tales como índices de reprobación, deserción, rezago, eficiencia terminal y titulación.

Sin embargo, se observa la necesidad de que la evaluación curricular ofrezca información más útil acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes, de forma tal que ello contribuya a una posterior toma de decisiones. Por lo tanto, se debe observar la evaluación en todos sus momentos y ésta debe trascender a una simple comparación, e interesarse en comprender la forma en que interactúan los elementos y factores involucrados en el proceso educativo. (*ibidem*).

La evaluación curricular significa una herramienta que permite conocer el desarrollo del proceso curricular en la práctica académica, por lo cual, al mismo tiempo, es un componente importante en el diseño de planes y programas de estudio. En este sentido, Ruíz (2002) argumenta que la información que puede aportar dicha evaluación sienta las bases para la toma de decisiones posteriores respecto a mantener, modificar o eliminar ciertos aspectos en el currículo. Ruíz menciona modelos de evaluación curricular para el ámbito universitario, que consideren la inclusión de elementos más allá de cuestiones estadísticas:

[...] Un segundo enfoque metodológico, [...] es aquel que busca caracterizar el grado de congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios. Esto significa que es necesario considerar diferentes ámbitos, que van desde el conocimiento de los requerimientos de la profesión, configuración del perfil profesional, los adelantos de la ciencia y la tecnología, rendimiento escolar, entre otros, hasta la revisión de la forma como están ordenados los contenidos y su relación con los objetivos educacionales. (Ruíz. 2002, pp. 14-16).

En relación a la evaluación curricular en las universidades de nuestro país, Durand (1997) indica la necesidad de replantear la forma en que las instituciones llevan a cabo sus tareas educativas, particularmente la creación y reforma de planes de estudio, así como el papel que éstas juegan en el sistema educativo nacional, como organismos sujetos a la asignación de presupuestos. El autor sugiere que entre los parámetros que fungen como marco para una evaluación de los planes de estudios, se encuentran la organización y la forma en que da cumplimiento a sus funciones básicas una institución de educación superior: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura. Además de considerar lo anterior, el autor propone tres grandes líneas de análisis, en cuya intersección y formas de relacionarse, se centra la atención del presente estudio:

- analizar la calidad de la educación que se imparte
- analizar la calidad de lo que aprenden los alumnos
- analizar la correspondencia y relevancia de lo que se hace con respecto al contexto social.

Este modelo coincide con el propuesto por Peralta y Sánchez (1998), en el que se describe la evaluación educativa como una "reflexión sistemática sobre sus procesos de planificación, actuación e innovación". El objetivo de la evaluación estará encaminado a que, mediante la participación y diálogo entre los agentes implicados, se identifiquen aquellos factores del proceso educativo que no tienen un desarrollo óptimo y por lo tanto, que están propiciando rupturas e inconsistencias en el currículo.

Zabalza (2003, pp. 56-61), en su definición de los componentes del currículo universitario, hace referencia a la necesidad de actualización permanente de los planes de estudios a fin de asegurar un equilibrio entre su proceso de consolidación y la actualización de éstos; respecto a lo anterior, el autor establece los siguientes aspectos a desarrollar:

- *Redenominación de las disciplinas.* De acuerdo al surgimiento de nuevos enfoques y a fin de facilitar equivalencias y convalidaciones.
- *Revisión de los contenidos de las disciplinas.* Responde a la incorporación de cuestiones sustanciales en el momento actual y al reajuste de la estructura del plan de estudios (créditos, horas, cursos).

- *Búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinarios.* A fin de evitar la tendencia al aislamiento y la atomización de los contenidos de las materias.
- *Búsqueda de carreras y especialidades nuevas.* En respuesta a las demandas que dicte la sociedad y en concordancia con las políticas universitarias.
- *Incorporación de otras instancias distintas a las académicas,* como empresas, profesionales en activo, egresados, pares nacionales e internacionales, entre otras.

Zabalza expresa que “uno de los efectos perversos de las renovaciones curriculares desde dentro es que provocan círculos viciosos y discursos autistas”; si una reforma curricular se realiza en forma endogámica, solo atenderá a los intereses y referencias de unos cuantos, y si éstos se limitan a un grupo específico que tenga el poder sobre las decisiones, se corre el riesgo de no otorgar importancia a consideraciones académicas como el perfil profesional, apertura a nuevos espacios profesionales, flexibilización del marco curricular, entre otros.

Como complemento a lo anterior, es conveniente mencionar que un análisis de los elementos curriculares en relación a su aplicación en la realidad, está situado dentro de las teorías de **evaluación curricular cualitativa**, que de acuerdo con Ruíz (2002, pp. 36-43) son aquellas que tratan de caracterizar y comprender la realidad cotidiana, integrada por múltiples y complejas relaciones sociales y educativas.

Entre los modelos de evaluación retomados por Ruíz para generar uno aplicable a la realidad de la educación superior en nuestro país, ella cita dos: la evaluación sin metas de Scriven y el modelo respondiente de Stake, o modelo de evaluación de réplica. El primero de ellos, también conocido como “evaluación orientada al consumidor” propone que se lleve a cabo un examen crítico de la institución o programa que dirige la atención a la valoración de los resultados y efectos que éste produce, a partir de las necesidades del consumidor, para juzgar con ello el valor y mérito del programa. El segundo modelo se caracteriza por su interacción para adquirir información sobre una institución o programa de estudios; en éste se identifican y definen los problemas de acuerdo a la fuerza o debilidad de éstos; de inicio, este modelo toma en cuenta todos los aspectos del objeto a ser evaluado. Esta propuesta de evaluación está basada “en lo que la gente suele hacer para evaluar las cosas: observar y reaccionar”.

1.2.3.- Educación basada en competencias (EBC)

1.2.3.1.- Antecedentes y fundamentos

Un elemento sustancial en función del cual se plantea metodológicamente el presente trabajo, radica en el tipo de competencias que la Universidad de Colima implementó en el plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia; el concepto *competencias* tiene su origen en países industrializados (Inglaterra, Estados Unidos, Alemania) donde aparece relacionado a los procesos productivos, principalmente aquellos del área tecnológica, donde se observa un rápido desarrollo y evolución del conocimiento. Al indagar sobre la integración de este concepto a la vida y lenguaje educativos en nuestro país, Díaz Barriga (2000, pp. 78, 79) expone que la educación basada en competencias (EBC) “[...] nace del interés de vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional y la preparación para el empleo.”; el término competencia

[...] alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.³⁰ (Díaz, 2000, p.79).

Los antecedentes de la inclusión de este término en la educación superior de nuestro país, datan de la última década del siglo pasado, a raíz de modificaciones sustanciales en dos áreas: a) profesional y b) ocupacional. Barrón (2004) expone que en correspondencia a los objetivos principales del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, que pretendían atender desequilibrios entre sectores sociales y productivos, así como generar igual número de oportunidades de empleo, capacitación e ingreso entre la población, se implementan los programas de Desarrollo Educativo 1995-2000 y de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales 1995-2000; además, se presenta una propuesta al Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (SNCT) denominado “Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo. Primera fase (basado en competencias)”, que desarrollaron la SEP y el Banco Mundial en 1994. De acuerdo con la autora, se consideró que al equiparar y estandarizar los sistemas de competencias se favorecerían los esquemas de integración en el marco del Tratado de Libre Comercio, y de manera interna, el sistema flexibilizaría y otorgaría mayor apertura en instituciones educativas capacitadoras respecto de las demandas sociales, lo

³⁰ Se ofrece esta primera definición a fin de apuntar los lineamientos generales que implica dicho término; sin embargo, la definición y tipología de las competencias, en el ámbito de la educación superior, merece retomar los fundamentos de varios autores; lo anterior se aborda en las páginas inmediatas siguientes.

que influiría en el resto del sistema educativo nacional al acreditar y certificar el conocimiento y las competencias laborales. Como consecuencia surgieron organismos que tenían como función principal la certificación laboral. Simultáneamente, el CONALEP funge como proyecto piloto que se desprende del Programa de Modernización Educativa, con el financiamiento del Banco Mundial para la aplicación del modelo de EBC. De igual forma, la autora hace referencia al Politécnico Nacional como una de las instituciones educativas que adoptaron este modelo.

En el caso de la Educación Superior, Barrón reproduce en su análisis algunas de las conclusiones de estas primeras manifestaciones de EBC, respecto a que estaban encaminadas a compensar las deficiencias que los egresados manifestaban al aplicar los conocimientos recibidos; dichas propuestas, por lo tanto, pretendían establecer una unificación en la formación profesional de acuerdo a estándares de calidad y por lo tanto facilitar la inserción de los egresados en el contexto laboral.

Rojas (2000) refiere en el mismo sentido, que la implantación de un modelo de educación basado en normas de competencia (EBNC) atiende a tres criterios fundamentales:

- a) La definición de normas de competencia de acuerdo a la rama de actividad profesional; estas normas, a su vez, están ligadas a los comportamientos y conocimientos de la actividad específica, a los atributos que facilitan el desempeño personal, así como a los que se refieren al manejo de situaciones excepcionales.
- b) El establecimiento de mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas.
- c) La elaboración de un “catálogo de competencias estandarizadas, desagregable por ramas, clases y fases de actividad y producción, acompañado de otro catálogo y matriz de currículum, con una lista de carreras, asignaturas y cursos agrupados por competencias normalizadas.” (Rojas, 2000, p. 59).

Por otra parte, encontramos fundamentos reflexivos provenientes de otros sectores, tal como lo retoma Orozco (2000) al referirse a la propuesta de saberes como competencias, para intentar repensar la formación universitaria, tesis que es desarrollada por especialistas e investigadores desde organismos internacionales como la organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras. De este último, se desprende una síntesis sobre las necesidades de los países e individuos como tales, en el documento “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1997) en el que se plantean cuatro grandes pilares que deben sostener la educación en el siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser.*

Al seguir la correlación en la formación universitaria que hace Orozco (2000), *aprender a conocer* implica el conocimiento a lo largo de toda la vida y se extiende más allá de los conocimientos clasificados y codificados. En este sentido, se menciona la importancia de nuestra forma de relacionarnos con el exterior, valorar y comprender a los demás en pro de una mejor convivencia. El principio *aprender a hacer* corresponde al ámbito profesional y se refiere a la práctica de aquellos conocimientos técnicos adquiridos, a fin de solventar las necesidades del mercado laboral. Lo anterior requiere de la adaptación y respuesta a un tipo de relaciones laborales globalizadoras y en continuo cambio. El tercer principio, *aprender a convivir juntos*, “ayudará, según los argumentos de la Comisión, a actuar con competencia social y bajo juicio para edificar la utopía necesaria y a trabajar por la paz, reconociendo y subsanando las diferencias entre las personas y entre las culturas.” (Orozco. 2000, p. 129). El cuarto principio, *aprender a ser*, proviene de la reflexión de una necesidad básica e integradora: evitar el peligro de la deshumanización.

La visión de la Comisión Delors, tal como lo expone la autora, modifica la misión de la educación, e inclina su función a la formación de una sociedad educada de acuerdo a una actualización y optimización utilitaria de conocimientos; cita textualmente al documento: “mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (Informe Delors, 1997, p. 17). De aquí que las instituciones de educación superior deban habilitar a sus egresados en habilidades inmateriales y cognitivas, así como en competencias analítico-intelectuales que pongan en práctica su sentido de creatividad y utilización de recursos en la resolución de problemas específicos.

Ante lo anterior, el papel de los implicados en procesos educativos profesionales debemos asumir la necesidad de romper con viejos esquemas rutinarios, para lo cual no únicamente es

necesaria la formación en competencias performativas,³¹ sino las competencias que se centran en la formación de personas socialmente comprometidas con su papel dentro de un mundo en cambio constante y que no permanecen pasivos ante dichos cambios. Las competencias sociales, en este sentido, consisten en “la capacidad de lectura de la realidad social en sus condiciones actuales, en sus problemas, en sus injusticias, en sus desbalances.” (Orozco. 2000, p. 132).

Fuensanta (2005) por su parte, menciona la formación en competencias como uno de los aspectos implicados en las nuevas tendencias de la educación superior, y añade que se caracteriza porque:

- Toma sentido y justifica una necesidad.
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad (a la cual también contribuye), en la educación superior.
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje.
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto.
- Debe hacerse realidad y convertirse en acción.

De acuerdo a lo anterior, la autora cita entre las tareas para este fin el “cambio de cristal de las lentes desde las cuales observamos el proceso enseñanza aprendizaje; así como configurar indicadores de calidad y equidad en la formación superior.” (Fuensanta. 2005, p. 25).

Como complemento a lo anterior, Diaz Barriga (2000, pp. 84, 85) le adjudica las siguientes directrices pedagógicas a la EBC:

- A través de ésta, se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, particularmente de aquellos tenidos socialmente como relevantes.
- La apropiación de esos contenidos debe tener una base sólida de conocimientos teóricos y orientación en cuanto a normas, valores y actitudes definidos.
- La enseñanza de contenidos teóricos, debe ir acompañada siempre de su aplicación, o utilización funcional, “para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en mecanismos inferenciales o de razonamiento: en pocas

³¹ El criterio de performatividad es aquel que, de acuerdo a la autora, exige volver eficientes a las universidades para formar las competencias que se requieren desde las condiciones actuales de las sociedades industrializadas.

palabras, los contenidos teóricos deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente”.

- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.

1.2.3.2.- Conceptualización

En el ámbito de la educación superior de nuestro país, el tema de las competencias aunque válido, aún se encuentra en medio de un debate respecto a su acepción; de acuerdo a Fuensanta (2005) se relaciona con acciones profesionales complejas que tienen su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, de acuerdo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales. De tal forma, la competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución.

El significado del término competencia puede sintetizarse entonces como un **saber hacer en contexto**; su esencia se encuentra en hacer posible la tarea de enseñar y aprender para la profesionalidad; las competencias deben estar basadas en el saber, saber hacer, saber ser, y saber estar; de tal forma que, ante una sociedad cambiante y en continua transformación y evolución, la educación superior tenga una función de “bisagra” entre el sistema educativo y el mundo laboral.

Cerda (2000) por su parte, asocia la globalización y la contextualización dentro de la educación superior a conceptos como el de competencias, dado que la enseñanza globalizada es una forma de integrar las disciplinas en una unidad y, al mismo tiempo es una respuesta frente al intento de fragmentar y parcelar los contenidos de los programas y las capacidades de los estudiantes. El autor cita el concepto acuñado por S. Pereda respecto a competencias: “conjunto de comportamientos observables que facilitan el desarrollo eficaz de una determinada actividad laboral”. En este sentido los elementos que integran una competencia son los siguientes:

- Saber; que implica los conocimientos adquiridos
- Saber hacer; relacionado con habilidades y destrezas en desarrollo
- Hacer; implica la capacidad para poner en práctica comportamientos adecuados

- Saber estar; se observa principalmente en la capacidad de integración a un contexto específico
- Querer hacer; tiene que ver con el interés y la motivación por parte del profesionalista al ejercer su labor.

Cerda (2000) señala además que la competencia no se limita al conocimiento, la habilidad o el comportamiento en forma aislada, sino que se refiere a todos esos aspectos vinculados a una actividad laboral; en este sentido, el concepto “saber hacer” es “una medida de saber socializado”, por ende, las competencias se definen y justifican dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica.

A pesar de que en términos generales las directrices de las competencias coinciden en la mayoría de las definiciones de competencias, no sucede lo mismo con su caracterización. Lo anterior puede apreciarse en el cuadro siguiente:³²

³² El cuadro presenta esquemáticamente diferentes enfoques respecto a elementos constitutivos de la educación basada en competencias, encontrados y seleccionados por parte de la sustentante del presente trabajo.

| Autor | Fundamentos de la propuesta | Tipos de competencias | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|---|---|-------------------------------------|
| José Ma. Mariscal Chicano | Competencias específicas | COMPETENCIAS CONCEPTUALES (SABER) | COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES (SABER HACER) | COMPETENCIAS ACTITUDINALES (SABER SER) | | |
| Ileana Rojas Moreno | Normas de competencia, Sistema Normalizado de Competencias Laborales ³³ | Comportamientos y conocimientos relacionados con el tipo de tareas | Atributos generales que facilitan el desempeño eficiente del individuo | Atributos específicos que permitan el manejo de distintas situaciones y contingencias | | |
| Bertha Orozco | Informe Delors. 1997. Pilares de la educación para el s. XXI. | Aprender a conocer; se da a lo largo de toda la vida. COMPETENCIAS EVOLUTIVAS | Aprender a hacer. Formación profesional, puesta en práctica de conocimientos. COMPETENCIAS PROFESIONALES | Aprender a convivir juntos. Capacidad de lectura de la realidad social en sus condiciones actuales, problemas, injusticias, etc. COMPETENCIA SOCIAL | Aprender a ser. Evitar el peligro de la deshumanización | |
| Frida Díaz Barriga y Marco A. Rigo | Articulación en tres planos del conocimiento profesional de los profesores | PLANO CONCEPTUAL; SABER ó conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales. | PLANO PRÁCTICO; SABER HACER Competencias docentes técnicas o procedimentales. Implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia | PLANO REFLEXIVO; SABER POR QUÉ se hace algo, la justificación crítica de la práctica. | | |
| S. Pereda | Enseñanza integral en el contexto de la globalización | SABER (conocimientos) | HACER (capacidad para poner en práctica comportamientos adecuados) | SABER ESTAR (integración) | SABER HACER (habilidades y destrezas) | QUERER HACER (interés y motivación) |
| Pina Fuensanta Hdez. | Nuevas tendencias de la educación superior | SABER | SABER HACER | SABER ESTAR | SABER SER | |

Cuadro 7. Caracterización diferenciada del término competencias.

Para los fines expresados en la presente investigación, se considera la inclusión de competencias de tipo social relacionadas con el contexto, es decir con el “saber estar”, dentro de los planos práctico y reflexivo, de acuerdo a las competencias específicas que se analizan; por otra parte, se declina el análisis de competencias relacionadas con el “querer hacer” contenidas en la definición de Pereda, debido a las implicaciones de tipo psicológico, las

³³ Esta tipificación está registrada como *Normas de Competencia*, lo cual ubica los rubros en el ámbito laboral, más que en el académico, orientando dichos criterios a conocer lo que una empresa solicita de sus empleados en términos de “competencias”; es decir, responde a la interrogante sobre lo que hace competente al empleado. Textualmente la autora menciona que en consecuencia, al determinar las normas de competencia, estas se expresarán en términos de lo que el individuo “deberá saber hacer”, y no únicamente de aquello que “debe saber”, toda vez que sea necesario validar su desempeño independientemente de que haya asistido o no a instituciones convencionales de formación y capacitación, ya sean escolares o extraescolares.

cuales que no se relacionan explícitamente con los aspectos curriculares que pretende verificar la presente tesis.

1.2.3.3.- Implementación del término

A raíz del reconocimiento, por parte de pedagogos y especialistas en planeación institucional, respecto a la trascendencia del término competencias como referente válido para la educación superior en el marco de los procesos de globalización que se viven actualmente a nivel internacional, han surgido desde inicios del presente siglo XXI, distintas propuestas que se relacionan con dicho término. El **Proyecto Tuning** en ese sentido, significa un esfuerzo ya consolidado a nivel europeo y con importantes avances en América Latina, en cuanto a la promoción de espacios para el debate por parte de los responsables de la educación superior, y cuya meta es “identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.” (Beneitone *et al.* 2007, p. 12). Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde adentro”, en base a los objetivos de la titulación y a partir de los perfiles que adoptan los egresados, a fin de dar pie a elementos que posibiliten una mayor articulación entre los sistemas de educación superior de diferentes países. De esta forma, el inicio del proyecto en su versión para América Latina,³⁴ está impulsado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias:

El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar las competencias. Asimismo, se facilita la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en su conjunto. (Beneitone, *et al.* 2007, p. 17).

³⁴ Dicho proyecto surge en Europa; durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en España en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning-Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia en ese marco con América latina; se integró un grupo de trabajo formado por 8 universidades latinoamericanas: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), quienes junto con siete universidades europeas presentaron una propuesta al Programa ALFA de la Comisión Europea a fines de octubre de 2003. A la fecha se han organizado grupos de trabajo para las fases subsecuentes del proyecto, que impacta a más de 19 países y 190 universidades latinoamericanas.

En el contexto europeo, es conveniente observar el trabajo de Mariscal (2006) como ejemplo cercano y claro en cuanto a la aplicación del concepto competencias; el establecimiento por medio de la elección de competencias genéricas y específicas para la titulación de la carrera de Educación se presentó a la comunidad académica de España, a nivel regional, y finalmente se concentraron en la Guía Académica Andaluza del Maestro. Respecto a las competencias genéricas del título de maestro, éstas hacen referencia a las capacidades comunes y junto con los resultados del aprendizaje, permiten una flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo, lo que constituye las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente. Las competencias específicas son los medios y técnicas que pertenecen a las diversas áreas de cada disciplina, a saber: Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Especial y Audición, y Lenguaje.

El establecimiento de las competencias específicas que requiere el área de Educación Musical para un maestro de educación general, de acuerdo a lo expresado por Mariscal, se expresa de esta forma (2006, pp. 791-816):

1.- Conocimientos disciplinares (saber)

- 1.1.- Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Educación Musical.
- 1.2.- Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales.
- 1.3.- Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión.
- 1.4.- Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, tanto el almacenamiento, grabación y edición a nivel educativo.
- 1.5.- Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática. (*ibidem*).

Se puede observar que Mariscal determina como grandes áreas del conocimiento las que se relacionan con la música como fenómeno acústico y lo vincula a su vez con dos finalidades principales: disfrute y expresión; además, el autor indica como cualidades el acceso y manejo

de tecnología, así como el conocimiento de aspectos específicos de la pedagogía aplicada a la música.

2.- Competencias profesionales (saber hacer)

- 2.1.- Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido.
- 2.2.- Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo.
- 2.3.- Tomar conciencia de los elementos temáticos desde un análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras.
- 2.4.- Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas, tonales y atonales.
- 2.5.- Dominar la didáctica específica de la Educación Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recurso, así como estrategias de intervención.
- 2.6.- Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma.
- 2.7.- Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y con la danza.
- 2.8.- Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza.
- 2.9.- Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil. (*ibidem*).

El ejemplo analizado, en cuanto a lo que debe saber hacer un maestro de educación general, en el área de la música, se aprecia la necesidad de una formación sólida en cuanto a: técnicas de improvisación, manejo del lenguaje musical tanto gráficamente como en cuanto a formas musicales, las cuales incluyen las tendencias contemporáneas, técnicas de dirección coral e instrumental; por otra parte, subraya conocimientos culturales del contexto particular donde se desenvuelve, así como su manejo de ámbitos instrumental, teatral y dancístico.

3.- Competencias académicas (saber ser)

- 3.1.- Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas.
- 3.2.- Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempo y culturales.
- 3.3.- Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical. (*ibidem*).

Como tercer grado en la especificación de las competencias de un docente, Mariscal hace referencia a un manejo de la cultura musical universal. Con base en el análisis de este ejemplo,

es posible inferir los ámbitos en los que dichos conocimientos pueden ser aplicados; sin embargo, de acuerdo a los conceptos que han sido analizados con anterioridad, se observa aún demasiada importancia en el conocimiento de determinados saberes; si bien éstos se amplían y consideran cuestiones folklóricas, contextuales y contemporáneas, siguen centrados en el aprendizaje y no en las capacidades que le son necesarias al docente cuando desempeñe sus funciones en un plano laboral.

Lo anterior da pie a una advertencia en cuanto al empleo del concepto competencias como una tendencia innovadora que como tal, aún se encuentra en proceso de consolidación. Particularmente, en el ámbito curricular de las licenciaturas en Educación Musical no se observa aún la generación de un concepto propio en el que se aplique el término competencias; sin embargo, es posible, como lo desarrollaremos a continuación, expresar las ideas que se aproximan al mismo.

1.2.4.- Estudios y teorías relacionados con la definición de las competencias del educador musical.

Al revisar la bibliografía en relación a las competencias del educador musical, se ubicaron, por una parte, diferentes estudios con base en temáticas o contenidos necesarios para la formación de un educador musical (Schmidt, 1989); por otra parte, se observó que los diferentes especialistas en pedagogía musical, tales como Suzuki, Martenot, Orff, entre otros, hacen referencia a las áreas que debe desarrollar un docente en música durante su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las características que componen un perfil profesional o un “ideal” de éste; sin embargo, no se ha planteado, como en el caso de Mariscal, una propuesta a partir del diseño curricular, en la cual se especifiquen las competencias a lograr, y que por ende muestre la sistematización de un vínculo con el plano laboral, esto es, un plan de estudios expresado en términos del saber, saber ser, saber hacer y saber estar, que cubra de esta forma los requerimientos de la vida profesional en sus planos actual y real.

Con estos antecedentes, se exponen a continuación los resultados de una serie de investigaciones que hacen referencia a las habilidades, destrezas y características profesionales que el educador musical debe adquirir durante su preparación académica.

2.4.1.- Hemsy de Gainza: el docente en el proceso de desarrollo musical

Al abordar el método en educación musical, como herramienta que el maestro utiliza para el logro del objetivo esencial, que es contribuir positivamente al proceso de *musicalización*,³⁵ Hemsy de Gainza (2002, pp. 23, 24) subraya los aspectos más importantes en la labor de los educadores:

1. Los fundamentos: por qué y para qué de la música.
2. Los materiales: canciones, música, instrumentos, objetos sonoros, elementos tecnológicos, medios o recursos audiovisuales.
3. Las técnicas: respuestas operativas de acuerdo a los fundamentos que implican diferentes tipos de actividades musicales; éstas pueden abarcar coros, conjuntos instrumentales, danza y movimiento corporal, así como a la dinámica grupal de los mismos.
4. Los conocimientos: saber actual e histórico sobre distintos aspectos del sonido y la música.

Estos aspectos, enunciados por Hemsy, constituyen cuatro grandes pilares de los que se desprenden a su vez las distintas competencias que requiere un educador musical. Cabe subrayar que la propuesta de la autora, aún cuando no fue expresada en relación a una teoría curricular específica, puede trasladarse a este plano y sus elementos servir para enunciar las competencias genéricas del futuro maestro de música.

Por otra parte, respecto al conocimiento musical, Hemsy defiende que éste tiene lugar a partir de una reflexión sobre la propia vivencia musical:

La observación crítica del objeto musical, así como de la actividad o conducta humana que la origina, permite a la persona acceder al conocimiento como una fase o nivel superior respecto de la experiencia misma. Se actúa para conocer; se conoce para controlar la realidad sonora con mayor plenitud e independencia. (2002, p. 31).

En este sentido, la preparación del docente en música, debe incluir el reconocimiento de las diferentes etapas en que se refleja el nivel de maduración musical individual:

³⁵ Este término es acuñado por Hemsy de Gainza y se refiere, en términos generales, al desarrollo musical personal en el cual cada individuo aprehende este arte.

1. Conciencia sensorio-motriz: el alumno puede reconocer lo que escucha;
2. Conciencia afectiva: el alumno establece y aplica parámetros de discriminación y preferencia entre diferentes elementos musicales; y,
3. Conciencia mental: el alumno es capaz de explicar, en términos objetivos los fundamentos de sus preferencias musicales. (*ibidem*).

En cuanto a las características del maestro, éste debe tener la capacidad para orientar, canalizar, guiar y ayudar a los alumnos a fin de que éstos desarrollen su propia musicalidad, ya sea al ofrecerles, en el momento oportuno, materiales musicales atractivos y brindarles apoyo afectivo para que se acerquen y exploren con interés y confianza el material sonoro. (*Ibidem*).

En el plano teórico-conceptual, se considera que la exposición de Hemsy (2002) apoya la construcción de las **competencias actitudinales y procedimentales** que integran el perfil del educador musical.

1.2.4.2.- Abeles, Hoffer y Klotman: competencias musicales y estándares institucionales.

Como resultado del sistema educativo nacional de los Estados Unidos de América, de acuerdo a las investigaciones, análisis y consenso que reúne entre sus fines la MENC³⁶, y al considerar dentro del diseño curricular, el contexto al que responden las instituciones educativas que ofrecen la carrera en educación musical, Abeles *et al.* (1995, pp. 382, 383) reseñan las competencias de la misma en la siguiente forma:

a) Competencias musicales para la producción sonora (interpretación musical)

El educador musical debe ser capaz de:

- Interpretar con comprensión musical y técnica suficiente.
- Tocar acompañamientos
- Cantar
- Dirigir
- Supervisar y evaluar la interpretación musical de otros

b) Competencias musicales para la organización sonora (composición)

El educador musical debe ser capaz de:

³⁶ Por sus siglas: Musical Education National Conference; se abunda al respecto en la pág. 40 de esta tesis.

- Organizar sonidos para la expresión personal
- Demostrar y comprender los elementos de la música a través de composiciones originales e improvisación sobre varios estilos
- Demostrar la habilidad para identificar y explicar diferentes estructuras de composición
- Dominar la notación y generar arreglos musicales para interpretar en diferentes situaciones escolares

c) Competencias musicales para la descripción sonora (análisis)

El educador musical debe ser capaz de:

- Identificar y explicar determinados ejemplos de creación musical que se empleen en diferentes tipos de música
- Describir los resultados afectivos de determinadas obras musicales
- Describir los significados de los elementos sonoros que son usados en determinada creación musical

Las competencias expresadas en términos directos, se aproximan al plano laboral en cuanto a que integran saberes específicos y al mismo tiempo abarcan los elementos básicos de la música, o interpretación, composición y análisis, aplicados a la docencia de la misma. El grado de dificultad o nivel de dominio de competencias, tales como cantar o dirigir, se asume al considerar el perfil de egreso de los educadores musicales; de esta forma, la competencia no se refiere a cantar un aria de ópera, por ejemplo, sino a la capacidad para expresar con musicalidad y entonación correctas, por medio de la voz, un pasaje melódico o las canciones que incluya determinado programa educativo.

Respecto al ejemplo observado, que corresponde a la educación superior en el área de la docencia musical, en los Estados Unidos, cabe subrayar la imposibilidad de extraer únicamente las competencias de un diseño curricular, ya que éstas se desprenden directamente del perfil profesional que asuma determinada institución educativa.

Es conveniente mencionar algunas de las recomendaciones que ha emitido la MENC³⁷ en diferentes momentos de su desarrollo históricos, a fin de que los planes y programas de estudio

³⁷ Las que se citan, son el resultado de los estudios realizados por una Comisión derivada de la MENC para revisar las directrices a seguir por los maestros de educación musical, y que se publicaron en 1982 en el documento *Graduate Music Teacher Education Report*, encabezada primeramente por Robert Bays y posteriormente por Charles Ball; lo anterior se describe en Abeles *et al.*, Op. cit. p. 384, 385.

en el campo de la educación musical fueran suficientemente creativos, flexibles y acordes a los estándares cualitativos que se les ha exigido (Abeles *et al.* 1995, p. 385):

- a) Una comprensión básica sobre fundamentos históricos, filosóficos y sociológicos de la educación musical.
- b) Una comprensión básica de los principios psicológicos y las teorías del aprendizaje aplicados a la educación musical.
- c) Un conocimiento funcional de investigaciones en educación musical, con énfasis en la guía, crítica e interpretación de reportes de investigación y aplicación práctica de hallazgos válidos.
- d) Un conocimiento básico de diversos métodos y técnicas de enseñanza, incluida la comprensión de sus implicaciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y estéticas.
- e) Un nivel funcional de habilidades de interpretación (ejecución) musical.
- f) Conocimientos funcionales sobre teoría musical.
- g) Un conocimiento básico de literatura musical, incluidos el jazz, la música popular, la música étnica y la música no occidental.
- h) Un conocimiento de materiales instructivos que atiendan las necesidades multiculturales.
- i) Un conocimiento de técnicas de motivación y relación con estudiantes de diversas culturas.
- j) Una comprensión básica del impacto en la tecnología en la música y en la educación.
- k) Un conocimiento funcional de las técnicas básicas de evaluación. (*ibidem*).

A pesar de que las recomendaciones anteriores no fueron hechas a fin de ser incluidas como competencias en los diferentes proyectos curriculares, es posible considerar que son el resultado de un proceso de investigación y análisis respecto al desempeño ideal de un educador musical. Posiblemente el complemento a cada una de las recomendaciones anteriores sería su evaluación por parte de los diversos empleadores; el hecho a resaltar al respecto es la necesidad de transitar por procesos de observación y análisis que permitan asumir una postura crítica por parte de quienes participan en el diseño y/o evaluación de planes de estudio en el área de la educación musical profesional.

1.2.4.3.- Schmidt: aproximación a las competencias conceptuales

Un acercamiento al “deber ser” del educador musical, en relación a las **competencias conceptuales**, requiere la confrontación del contenido curricular tanto al interior como al exterior de las instituciones educativas. Así pues, entre las investigaciones sobre la unificación de programas o posibilidades de estandarización curricular entre diferentes instituciones que ofrecen estudios de educación musical, Schmidt (1989) cuestiona el alto grado de variabilidad curricular observado en los resultados de distintos análisis sistemáticos, motivo por el cual el autor realiza un estudio a fin de investigar el contenido que cursan los estudiantes de licenciatura en educación musical en diferentes instituciones de los Estados Unidos de América, así como su relación con el tiempo destinado a cada tópico dentro de las materias curriculares.

Schmidt (1989) en este caso utiliza un listado de contenidos o temas relacionados con las competencias de un educador musical, generado de acuerdo a una encuesta previa aplicada a 25 universidades y escuelas públicas de música, que dio como resultado la determinación de 56 tópicos identificados como aquellos que debían ser incluidos en los planes de estudios de licenciatura en educación musical. Al desarrollar la investigación, Schmidt integró su muestra con 180 instituciones de educación musical de los Estados Unidos, elegidas al azar. Dicho listado corresponde a un abanico que abarca una gran parte de posibilidades respecto a las diferentes temáticas que el docente en música debe conocer, es decir, sus **competencias conceptuales específicas**.

Dentro de las conclusiones de su trabajo de investigación, Schmidt (1989) apunta que los tópicos que la mayoría de encuestados indicaron como requisito fueron: Planeación de lecciones, Evaluación, Filosofía en educación musical, Construcción curricular, Desarrollo infantil en música, Administración de la clase, y Actividades musicales creativas; por otra parte, aproximadamente un tercio del total de las instituciones observadas, no incluyen tópicos sobre Instrucción individualizada, Historia de la educación musical, Naturaleza de las aptitudes musicales y Realización de pruebas. Al mismo tiempo, la Dirección coral e Instrumental, y los cursos de Técnicas de metales, vientos y cuerdas son contenidos que se requieren aproximadamente en la mitad de las escuelas en la carrera de educación musical.

La determinación de competencias conceptuales específicas que puede inferirse con base en el listado recabado por Schmidt, exige agrupar dichas temáticas y determinar la finalidad de las mismas. En términos generales, esta información correspondería a un listado de los temas

principales observados en la totalidad de las materias de las licenciaturas en educación musical de nuestro país; es conveniente, sin embargo, observar los posibles campos que abarcarían estos contenidos-competencias a fin de conocer los ejes de un perfil profesional³⁸ en la región investigada por Schmidt:

| Ejes curriculares que se fortalecen ³⁹ | Contenidos temáticos enlistados por Schmidt |
|---|--|
| a) Eje pedagógico | Planeación de clases Construcción curricular Evaluación Organización de la educación musical profesional Técnicas de observación en clase Teorías del aprendizaje Administración en el salón de clases Administración Motivación de los estudiantes Desarrollo infantil en la música Kodaly Orff Aptitudes musicales y realización de exámenes Instrucción personalizada Música en educación especial Música en edades tempranas Dalcroze Suzuki |
| b) Eje práctico/ interpretativo | Instrumentos en el aula Técnicas para la enseñanza del canto Cambio de voz en los hombres Talentos y dones Dirección coral Técnicas de instrumento de aliento-madera Dirección instrumental Técnicas de aliento-metal Técnicas de instrumentos de cuerdas Técnicas de instrumentos de percusión Materiales/métodos de cuerdas y de bandas Técnicas de guitarra Coros de jazz Técnicas de banda marchando Técnicas de teatro musical Técnicas de banda de jazz |
| c) Eje teórico musical | Trabajo musical de comprensión Bibliografía musical Teoría/ apreciación musical Literatura de ensamble coral Trabajo de registro Orquestación/arreglos Reparación de instrumentos |

³⁸ El cuadro lo genera la sustentante de este trabajo, con el objeto de agrupar los temas referidos por Schmidt (1989), y observar con mayor claridad la tendencia curricular respecto al peso que tienen las diferentes competencias conceptuales específicas del educador musical en el contexto acotado por dicho autor.

³⁹ Los ejes fueron determinados por la sustentante, con base en los contenidos inferidos del listado de Schmidt.

| | |
|-----------------------------|--|
| d) Eje histórico/filosófico | Filosofía de la educación musical Educación estética Historia de la educación musical Naturaleza de las habilidades musicales Investigación en educación musical |
| e) Eje tecnológico | Tecnología/multimedia/computación Técnicas de grabación |
| f) Eje socio-cultural | Actividades musicales recreativas Relaciones públicas Interrelación entre las artes Comunicación no-verbal Música en las culturas del mundo |

Cuadro 8. Contenidos temáticos registrados por Schmidt.

En el cuadro anterior es posible observar que la mayor carga en cuanto a contenidos conceptuales se inclina mayormente en dos ejes: el pedagógico y el práctico/interpretativo; dichos ejes ejemplifican las tendencias de las competencias específicas a juicio de las instituciones de educación musical profesional encuestadas por Schmidt. Al mismo tiempo, el cuadro expresa un perfil profesional encaminado a un área de especialización docente que atiende a la educación general básica desde nivel elemental hasta bachillerato (*high school*).

De lo analizado se desprende la necesidad de consultar una referencia similar en el contexto nacional; ante la ausencia de documentos que validen con efectividad la forma, cantidad, variedad y calidad con las cuales el educador musical está asumiendo su rol profesional actualmente en México, el subtema 2.3 del presente trabajo aborda en forma concreta los resultados de un instrumento aplicado a un grupo de 180 encuestados, que se desempeñan actualmente como educadores musicales en diferentes regiones de nuestro país.

1.2.4.4.- Alsina: prácticas profesionales y competencias observadas

Alsina (2008), de la Universidad de Girona, aborda las competencias profesionales y su relación con la creatividad, a partir de una investigación sobre las prácticas y aplicación curriculares de alumnos que están por egresar como profesores de música de secundaria. El autor examina las percepciones y actitudes sobre las competencias profesionales, en un contexto universitario del Reino Unido.⁴⁰ Al término de sus estudios, los egresados reciben el

⁴⁰ En Inglaterra, la acreditación para la docencia del profesorado de secundaria se ofrece mayoritariamente por medio del curso de posgrado conocido con las siglas PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Los programas están especializados en función de las asignaturas curriculares de secundaria y los candidatos deben

estatus de Profesor Calificado en las competencias profesionales que otorga un organismo en particular por lo que, en este caso, las competencias están normadas desde el plan de estudios⁴¹ en vigor durante el tiempo en que se llevó a cabo el estudio citado.

Dado que la finalidad del curso es la acreditación de los alumnos para la docencia, dichas competencias tienen un protagonismo notable a lo largo de todo el documento, lo que se manifiesta en los objetivos del curso referidos en la introducción del mismo. De acuerdo con Alsina, las competencias obedecen a la siguiente **tipología**:

- Valores y prácticas profesionales
- Conocimiento y comprensión
- Enseñanza
 - 3.1. Planificación, expectativas y objetivos
 - 3.2. Seguimiento y evaluación
 - 3.3. Enseñanza y manejo de la clase

De acuerdo a lo anterior, el autor evalúa el desempeño de los futuros maestros de música en términos cualitativos cuyos descriptores son: a) bueno, b) satisfactorio o, c) pobre. En la redacción del informe, es interesante observar los términos en que se expresa el mismo Alsina, lo que da como resultado una aproximación más cercana a las competencias:⁴²

1. Capacidad para crear una atmósfera de trabajo estimulante pero tranquila.
2. Actitud determinante y promoción de la buena conducta.
3. Capacidad para seleccionar y preparar cuidadosamente los recursos adecuados; demostrar originalidad y variedad en su uso.
4. Capacidad para ofrecer ejemplos musicales con fluidez y pulcritud.
5. Dominio de los conocimientos musicales que indica el programa de estudios.
6. Capacidad para generar alternativas creativas a fin de introducir a los alumnos en nuevas temáticas.

acreditar una titulación previa de grado afín a la correspondiente especialidad. En el caso del PGCE programado para la formación de especialistas de música en secundaria, las universidades que ofrecen este posgrado (unas 50 instituciones, aproximadamente) requieren de los estudiantes un título previo de grado en música o bien de marcado contenido musical.

⁴¹ PGCE Secondary-Music 2005-2006.

⁴² Las competencias expresadas se retoman de los fragmentos de informes que reproduce Alsina (2008, p. 8) respecto a su propia investigación, sin embargo, la redacción y enumeración que se observan es asumida por la sustentante.

Como puede observarse, y a diferencia de los ejemplos citados anteriormente, Alsina aborda competencias muy específicas que cuentan con la ventaja de estar siendo registradas en el momento de su aplicación práctica. Dicho autor implementa un esquema que facilita el tránsito conceptual de un tema o contenido programático hasta las competencias, tanto musicales (particulares) como generales que se presentan en una clase (Alsina, 2008, p. 9):

| Tema de la lección | Competencias docentes | |
|---|--|---|
| | Musicales: | Generales: |
| Composición en grupo de una pieza en que utilice el ordenador, y ejercicio de autoevaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar a los alumnos los elementos constitutivos de una composición musical. • Confeccionar las pautas y criterios musicales para la autoevaluación de los alumnos. • Dominar los recursos informáticos para la composición musical con ordenador. | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a los alumnos en un trabajo de grupo. • Asegurar que todos los alumnos tienen la oportunidad de participar. • Inducir y orientar a los alumnos en la revisión crítica de su trabajo y del de los demás. |

Cuadro 9. Tema de clase y competencias en Alsina.

En el esquema anterior, sin embargo, las competencias musicales están orientadas más bien como una serie de pasos a seguir por el maestro de música, por lo que en términos de competencias requieren de una mayor generalización en cuanto al dominio de conocimientos musicales. Éstos, en oposición a las líneas expresadas por Hemsy (2002), se orientan únicamente hacia el plano conceptual y dejan de lado la comprensión holística del rol del educador musical en el ámbito artístico-cultural.

Finalmente, es importante presentar los resultados que la investigación de Alsina arrojó respecto a las competencias docentes que los alumnos desearían desarrollar a fin de ser profesores más creativos; en este sentido, el autor establece siete categorías y asigna un orden de mayor a menor de acuerdo, con la frecuencia en las respuestas de los encuestados:

- 1.- Habilidades interpretativas
- 2.- Actitudes personales
- 3.- Gestión en el aula
- 4.- Competencias para la creación musical

- 5.- Estilo docente
- 6.- Tecnologías de la comunicación y de la información
- 7.- Conocimientos musicales

Aunque, como se ha dicho, los ejemplos hasta ahora expuestos no significan por sí mismos una aplicación de la educación basada en competencias, es posible establecer una semejanza importante entre las categorías señaladas por Alsina (2008) y los ejes curriculares en los que se ubicaron los tópicos señalados por Schmidt (1989) en su investigación: ambos parten del ámbito académico, tanto de los responsables de los programas de educación musical profesional, como de los alumnos que los cursan; así mismo, ambos señalan como los de mayor importancia, a dos grandes bloques de competencias conceptuales: las habilidades de la práctica o interpretación musical y aquellas que se relacionan con capacidad de aplicación del conocimiento pedagógico.

1.2.4.5.- Europa en el establecimiento de un sistema por competencias en la educación superior en música: Proyecto “Polifonia”.

Es sabido que los conservatorios europeos, representan un referente importante para la educación musical profesional en nuestro país, dada la procedencia de los esquemas curriculares adoptados por una gran parte de las instituciones dedicadas a la enseñanza profesional de la música; respecto al sistema por competencias, ya se han mencionado algunos avances en alusión al proyecto “Tuning”, sin embargo, desde el punto de vista de las instituciones de educación musical, lo anterior aún desarrolla su propio proceso de adscripción; esto implica una serie de acotaciones con fundamentos sólidos, tanto en el ámbito de los egresados, tipo de ocupaciones y trabajos que desempeña el músico y clasificación de éstos en general, hasta revisiones y acuerdos académicos y estructurales respecto a la duración de las carreras y edad óptima para iniciarlas.

La Declaración de Bologna,⁴³ en 1999, tuvo un enorme impacto en el sector del entrenamiento musical, que en décadas pasadas se vio en la necesidad de insertarse en los sistemas de educación superior en muchos países europeos. La declaración subraya la enorme diversidad en los sistemas de educación superior, lo cual causa problemas para el reconocimiento de estudios y títulos, así como un panorama confuso sobre la educación superior que privaba en el

⁴³ “Bologna & Music: Harmony or Polyphony. The European Dimension in Professional Music Training: a historical overview.” En www.polifonia-tn.org/Bologna, consultada el 30 de marzo de 2008.

viejo continente respecto al resto del mundo. La situación se reflejó en las investigaciones generadas en 1997 por la *Association Européenne Des Conservatoires, Académies de Musique Et Musikhochschulen*⁴⁴ (AEC), en las que se comparan programas de violín de diferentes conservatorios europeos. Tras su publicación, se hizo evidente una enorme diversidad que incluso llegó a calificarse como caótica respecto a la extensión de diversos programas de estudio, diseño curricular, contenido, evaluaciones, entre otros tópicos. Aunado a lo anterior, se observaron cambios constantes y en incremento en las opciones de estudio a nivel superior en el contexto profesional internacional, dada la sistematización de la enseñanza aprendizaje de variantes vigentes tales como el jazz, músicas étnicas, rock, entre otras.

Ante este panorama, las instituciones de educación musical superior adoptaron como filosofía para la profesión musical y su currículo, al “aprendizaje para toda la vida”, a fin de dar pie al desarrollo curricular de planes y programas que fueran más flexibles y que pudieran preparar a los músicos para diferentes estadios en sus carreras.

Entre los trabajos que se encaminan a la calificación o certificación de la profesión del músico, por parte de las instancias que realizan investigaciones, consenso y avances respecto a la Declaración de Bologna, se encuentran los que realiza la AEC a través de proyectos como *Polifonia*, que forma parte de la plataforma *Erasmus Thematic Learning Network for Music*, la cual desarrolla una propuesta a partir de los siguientes temas:

- a) Concepto de empleabilidad
- b) Habilidades que debe demostrar un aspirante a estudios musicales de nivel superior
- c) Movilidad estudiantil y equivalencias - compatibilidad curricular
- d) Importancia de la enseñanza individualizada
- e) Factores que favorecen el desarrollo integral del músico profesional
- f) Duración de los estudios musicales profesionales
- g) Investigación como actividad a desarrollar por un músico profesional

⁴⁴ La *Association Européenne Des Conservatoires, Académies de Musique Et Musikhochschulen*, AEC⁴⁴, creada alrededor de 1953, actualmente incluye a más de 230 instituciones de Educación Superior en Música en todos los países de Europa, como parte de sus respuestas a la promoción de la cooperación europea de enseñanza musical profesional, genera los programas ERASMUS y SOCRATES, los cuales a inicios de la década de los noventas significaron un acercamiento efectivo hacia la integración y cooperación cultural entre los países de la Unión Europea en el área musical profesional. Posteriormente, en 1992 se establecen dos programas de cooperación inter-universitaria: “*Polyphonia Network*”, coordinada por el Conservatorio de Utrecht y “*Sibelius Network*”, a cargo de la Academia Sibelius de Helsinki.

Respecto a los objetivos de la enseñanza aprendizaje y las competencias, el grupo *Polifonía* refiere los avances de anteriores investigaciones desarrolladas por la AEC, las cuales, de acuerdo a los lineamientos de la Declaración de Bologna, dieron como resultado el establecimiento de estándares comunes para la educación musical superior, aplicables a las instituciones musicales participantes; lo anterior se expone en dos ciclos que corresponden a estudios de licenciatura y maestría en nuestro país.

La propuesta incluida en el trabajo citado, en cuanto a competencias, se expresa en forma general respecto a todas las opciones de estudios a nivel superior en música; sin embargo, su impacto en el ámbito curricular específico de las áreas musicales, adquiere relevancia debido a tres factores:

1. Surge de un organismo internacional, la AEC,
2. Implica la determinación estandarizada de competencias musicales,
3. Su aportación fortalece la integración de la educación artística al movimiento curricular universitario a nivel europeo.

El estudio sobre competencias⁴⁵ presenta una división en tres grandes grupos, y las enuncia de acuerdo al siguiente esquema:

| | | |
|--|------------------------------------|--|
| a) Competencias Prácticas; basadas en las habilidades de: | Expresión artística | Capacidad de crear y realizar sus propios conceptos artísticos, así como habilidades necesarias para su expresión. |
| | Repertorio | Estudio y experiencia en la interpretación del repertorio representativo de diferentes estilos musicales. |
| | Ensamble | Capacidad de interactuar musicalmente en ensambles variados en dimensiones y estilos. |
| | Práctica y ensayos | Contar con práctica efectiva y técnicas de ensayo para el estudio individual. Tener disciplina, buenos hábitos de técnica y postura. |
| | Lectura | Habilidades apropiadas para la transmisión y comunicación de las estructuras musicales con notación, materiales e ideas. |
| | Auditivas, creativas y recreativas | Capacidad para reconocer fluidamente por oído, memorizar y manipular los materiales musicales. |
| | Composición y arreglos | Habilidades para componer y arreglar la música dentro de la práctica establecida. |
| | Verbales | Capacidad para hablar o escribir inteligentemente acerca de su labor musical. |
| | Interpretación en público | Capacidad para lidiar con las necesidades comunicativas y de conducta en los conciertos en público. |
| | Improvisación | Habilidades para crear la música, así como capacidad para expresar conceptos artísticos por medio de ella. |

⁴⁵ Polifonia Tuning and Third Cycle Working Groups. "Higher Music Education, Characteristics, Learning Outcomes and Competences". Erasmus Thematic Network for Music, Polofonia. En www.polifonia-tn.org. Consultado el 11 de abril de 2008.

| | | |
|--|-----------------------------------|--|
| | Pedagógicas | Capacidad para enseñar música en varios niveles, así como para la aplicación teórica y práctica de la teoría pedagógica de alto nivel. |
| b) Competencias teóricas, basadas en el conocimiento del: | Repertorio y del material musical | Capacidad para observar la música desde un enfoque crítico, con el conocimiento del repertorio de su campo de estudio musical; conocimiento de los elementos básicos y los patrones organizacionales de la música y comprensión de su interacción. |
| | Contexto | Comprensión de los principales temas de historia; compromiso crítico con los escritos asociados a ella. Conocimiento de los estilos musicales y las tradiciones interpretativas asociadas. Entendimiento de cómo la tecnología sirve al campo de la música como un todo y conocimiento de los avances tecnológicos aplicables a su área de especialización. Conocimiento de la clave de los asuntos financieros y los aspectos legales de la profesión musical. Conocimiento de las interrelaciones e interdependencias entre todos los elementos sobre y entre sus estudios teóricos y prácticos. |
| | Improvisación | Comprensión de los patrones fundamentales y procesos de la improvisación. Habilidad para relacionar su conocimiento teórico a la interpretación improvisada. |
| | Pedagogía | Conocimiento habitual con los conceptos básicos y prácticos de la pedagogía, especialmente aquellos relacionados a la educación musical. Entendimiento de la teoría pedagógica en un alto nivel. |
| c) Competencias genéricas | Independencia | Capacidad de trabajar independientemente en varios aspectos: a) reunir, analizar e interpretar información, b) desarrollar críticamente ideas y argumentos, y c) automotivarse y automanejarse |
| | Entendimiento psicológico | En diferentes situaciones, deberán hacer uso efectivo de su: <ul style="list-style-type: none"> • Imaginación • Intuición • Entendimiento emocional • Habilidad para pensar y trabajar creativamente en la resolución de problemas • Habilidad para pensar y trabajar flexiblemente adaptándose a nuevas y cambiantes circunstancias • Habilidad para controlar y prevenir la ansiedad y el estrés, así como la interacción de éstos con las demandas fisiológicas asociadas a la interpretación |
| | Conciencia crítica | Al completar sus estudios, los alumnos deberán: <ul style="list-style-type: none"> • Autocriticarse • Ser capaces de aplicar sus capacidades críticas constructivamente al trabajo de otros • Ser capaces de reflexionar sobre los asuntos sociales, científicos o éticos relativos a su trabajo |
| | Habilidades de comunicación | Comunicación efectiva y habilidades sociales, incluida la habilidad de trabajar con otros en proyectos de actividades conjuntas. Mostrar habilidades para el trabajo en equipo, la negociación y la organización. Integrarse con otros individuos en una variedad de contextos culturales. Presentación del trabajo en una forma accesible, y tener habilidades apropiadas para la información tecnológica. |

Cuadro 10. Competencias musicales del proyecto Tuning.

De esta propuesta, correspondiente al proyecto Tuning, vale la pena rescatar la jerarquización de las competencias: el primer grupo corresponde al saber hacer, en el que se mencionan todos aquellos conocimientos de tipo práctico relacionados, en la mayoría de los casos, con la interpretación de un instrumento. En el segundo grupo, se aprecia una determinación del saber específico del área, desglosado en cuatro subgrupos que abarcan temas de teoría musical, historia y análisis de la música, así como la pedagogía y la improvisación como áreas particulares. De lo anterior conviene resaltar que en el subgrupo que se refiere al contexto, donde la propuesta aborda temas de historia y estilos musicales, está incluido el conocimiento de la tecnología y sus avances aplicados al área, así como los asuntos financieros y legales que implica la profesión del músico; con respecto a las investigaciones analizadas anteriormente, Tuning es el primero en considerar estos últimos dos aspectos como parte de las habilidades necesarias para el desempeño laboral de un músico. Finalmente se observan las competencias genéricas; a pesar de que éstas de alguna manera se infieren de las investigaciones de Hemsy de Gainza, representan un rubro que no se abordaba en el diseño curricular, con la misma importancia que los aspectos académicos relativos a habilidades y conocimientos. Dichas competencias genéricas muestran una subdivisión en la que se observan tanto características de la personalidad, comportamientos en lo individual y en circunstancias laborales, como aquellas habilidades de las que hace uso cualquier profesionista para desempeñarse eficientemente en el plano social, tales como la comunicación y la integración grupal. La determinación y selección de este último grupo de competencias es el que personifica un cambio de paradigma respecto a anteriores modelos educativos. En este sentido, la educación por competencias pretende abarcar al individuo holísticamente tanto en lo académico como en lo personal.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

2.1.- LA LICENCIATURA EN MÚSICA, ÁREA TEORÍA E HISTORIA DENTRO DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO

2.1.1.- Paradigmas y políticas de la Educación Superior en México

La Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, objeto del presente estudio, se imparte en la Universidad de Colima, misma que está reconocida como una institución de educación superior y como tal responde a las políticas a nivel nacional retomadas y verificadas principalmente por la ANUIES. Resulta importante pues, subrayar el marco normativo al que responden tanto el programa educativo que nos ocupa, como la institución en sí, dado que de ello dependen en gran medida los parámetros empleados para la determinación tanto del perfil profesional, como de las competencias de los educadores profesionales egresados de la carrera en cuestión.

En primer término, se observa la coincidencia de la ANUIES respecto a varios elementos que fundamentan la Educación Basada en Competencias. Dicho organismo asume las características del momento actual y subraya la importancia del cambio como rasgo distintivo de la sociedad contemporánea; ante situaciones como la globalización de mercados, los cambios a nivel mundial en la producción, servicios, cultura y organización social, las universidades asumen la responsabilidad de aportar sujetos capaces de generar y aplicar conocimientos a favor del desarrollo del país, lo que coadyuva al bienestar social del contexto en que se desenvuelvan. (ANUIES, 2006, p. 17).

Ante dicha premisa, las tendencias de las instituciones de educación superior en nuestro país responden a once temas cruciales que demandan atención (ANUIES, 2006, p. 15); entre dichos temas se ubican dos áreas relacionadas con las competencias y perfil en la educación musical: **pertinencia y responsabilidad social e Innovación curricular**. En el ámbito de los planes y programas debe analizarse, entre otras cosas, la coherencia entre los objetivos y los perfiles de egreso establecidos en los mismos, y las necesidades prevalecientes en el área de influencia de la institución educativa. En este sentido, al abordar los resultados respecto a la pertinencia social, la ANUIES refiere que existen programas y proyectos destinados a la aportación de

alternativas relacionadas estrechamente con las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad (ANUIES, 2000, p. 58). Sin embargo, la misma Asociación al realizar un análisis de los contenidos curriculares (ANUIES, 2000), señala como problema a resolver la articulación entre la formación del alumno y el mercado laboral real; en este problema debe buscarse la asociación de las opciones regionales de trabajo y las tendencias de dicho mercado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la carencia de estudios sobre el desempeño de los egresados en el campo profesional y sobre la opinión de los empleadores, son factores que dificultan el análisis curricular en cuanto a la retroalimentación de la planeación académica, impiden la actualización y diseño de planes y programas de estudio en tanto que éstos resultan inadecuados respecto a las necesidades y nuevas exigencias de la sociedad.

Respecto al paradigma de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país en cuanto al concepto de pertinencia en el ámbito curricular, éste implica ir más allá de la eficiencia en los procesos, eficacia en los resultados, así como relevancia y congruencia de los mismos respecto a las expectativas y demandas sociales; la pertinencia conlleva una búsqueda permanente de aspectos cualitativos. (ANUIES, 2000, p. 58).

El marco en el que se deben analizar las competencias de los egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, dada su adscripción a un ámbito universitario, otorga un valor fundamental a las mismas, y al mismo tiempo, indica las pautas a las que debe responder dicho análisis. En este sentido, los principales desafíos que marca la ANUIES se ubican en tres rubros (ANUIES, 2006, p. 25):

- Los formatos del conocimiento de las sociedades contemporáneas: “aprender a aprender” y la “formación para toda la vida”.
- La expansión de la matrícula: integración y diversificación social, cultural y étnica de la misma.
- La relación currículo-mercado laboral.

El tercer rubro obliga a acelerar la generalización de diseños curriculares flexibles e innovadores, cuya selección de contenidos muestre la participación comprometida de profesores para garantizar la sostenibilidad de las reformas propuestas. La misma ANUIES expone que, no obstante se realicen dichos cambios, los problemas de inserción en el mercado laboral persistirán; a este respecto se requiere de la participación tanto del sector productivo

como de las mismas IES, para participar conjuntamente en el fortalecimiento de la inserción laboral, con lo cual se amplía el mercado de trabajo y se articula éste a una profunda reflexión, en materia institucional, sobre la pertinencia social de la oferta educativa.

Entre los lineamientos señalados por la ANUIES en lo tocante a la pertinencia desde el ámbito curricular, ésta sugiere (ANUIES, 2004, p. 37) realizar una fundamentación diagnóstica que de respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué es necesaria una nueva propuesta o la modificación de la actual?
- ¿Qué factores del contexto tanto regional como nacional e internacional impulsan un nuevo plan de estudios?
- ¿Cómo ha evolucionado la profesión y las disciplinas relacionadas con ella?
- ¿Cuáles son los mercados de trabajo con los que se enfrentará el egresado y qué características le demandan, así como sus tendencias?
- ¿Cómo se están formando los estudiantes de carreras afines en otras instituciones?
- ¿Cuáles son las condiciones académicas y materiales con que cuenta la institución para enfrentar la demanda del programa que se propone desarrollar?
- ¿Cuáles son las condiciones que un programa académico debe reunir para enfrentar exitosamente evaluaciones internas y externas?

Según expone la ANUIES (2004, p. 33), al procurar la pertinencia en los diseños curriculares, las instituciones de educación superior (IES) han optado por ceñirse al enfoque basado en competencias integrales, para lo cual toman como punto de partida “las problemáticas del ejercicio de las profesiones como estrategia para evaluar, ajustar y modificar el currículo, transformando de fondo la práctica educativa para que ésta sea realmente orientadora e inductora del desarrollo de nuevas capacidades en los alumnos”.

2.1.2.- La Universidad de Colima como institución de educación superior

A fin de ubicar el contexto tanto en el plano cultural, como en las determinaciones de tipo académico que dan origen y sustentan la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia que ofrece la Universidad de Colima, es necesario partir de una descripción breve de esta última, a fin de reconocer el tipo de institución educativa de la que trata.

La Universidad de Colima se funda el 16 de septiembre de 1940, durante el período del presidente Lázaro Cárdenas y cuando fungió como gobernador del Estado de Colima el coronel Pedro Torres Ortiz, quien delegó el proyecto de una Universidad Popular al teniente coronel y profesor Rubén Vizcarra, entonces Director General de Educación Pública. Como Universidad popular, ofrece inicialmente cursos técnicos y carreras en apoyo a la economía familiar.¹ Es hasta inicio de la década de los sesentas que se replantean sus objetivos, lo que da pie a la emisión de la Ley Orgánica de la Universidad y en 1962 se reconoce la autonomía de esta institución educativa. Entre 1970 y 1990 la Universidad de Colima consolida paulatinamente, tanto su meta respecto a la formación de profesionistas, como la infraestructura física en que alberga a sus estudiantes; en la década de los 80's se instaura el programa "Nueva Universidad" con el que se logra el aval de la Secretaría de Educación Pública para incrementar las ofertas de servicios educativos en las áreas agrícola, industrial y comercial; a fines de la misma década, el proyecto institucional "Universidad para el futuro", aporta algunas propuestas de cara a los retos de modernización estatal, regional y nacional; así mismo se busca una identidad institucional que le confiera prestigio como universidad de calidad. Desde 1997 la Universidad de Colima abandera la "modernización educativa" como una exigencia y orientación hacia la excelencia académica mediante la innovación de planes y programas, becas, premios, bibliografía, programas académicos pertinentes, entre sus principales acciones. (Universidad de Colima, 2008).

Al 2008 la Universidad de Colima asume su misión como una institución pública de vanguardia que forma profesionales y científicos "con sentido creativo, innovador, humanista y altamente competitivos, comprometidos en el desarrollo armónico de la sociedad, en su entorno nacional e internacional" (Aguayo, 2008). Su sistema educativo cita como principal preocupación:

Ofrecer oportunidades que permitan hacer corresponder las aspiraciones individuales de los estudiantes con las necesidades y posibilidades reales del país. Se trata de procurar una formación profesional que brinde una preparación adecuada al alumno para un mercado de trabajo cada vez más complejo, diverso y cambiante. (Universidad de Colima, sistema educativo, 2008).

¹ Manuel Velasco Murguía hace referencia a que en el año lectivo 1960-1961, la Universidad de Colima comprendía, entre otros establecimientos educativos "...Un bachillerato en Colima y otro en Manzanillo, la Escuela Normal de Educadoras, la de Enfermería, la Facultad de Derecho, la Escuela de Comercio, la de Artes y Oficios y la de Artes Plásticas, en ese año incorporada a las dependencias universitarias". *La Educación Superior en Colima. Volumen II. La Universidad de Colima. Primera Época (1940.1962)*. Universidad de Colima. Colima: 1989. p. 215.

Por su funcionamiento como institución de educación superior de nuestro país, la Universidad de Colima se constituye como una Universidad pública autónoma; actualmente atiende a una población total superior a los 23 mil estudiantes, misma que se distribuye en bachilleratos, licenciaturas y posgrado (maestrías y doctorados), atendidos por una planta académica de mil 899 profesores. Hasta el 2008 la U. de C. ofrece 68 programas educativos de nivel superior. (Aguayo, 2008).

Tras dicho preámbulo, es conveniente retomar y establecer los siguientes puntos, mismos que se relacionan con las características particulares de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, así como con las condiciones en que ésta surge:

- 1.- Se trata de una institución educativa relativamente joven, que muestra un mayor crecimiento académico en los últimos 25 años. Su crecimiento responde a las necesidades de la población radicada en un estado pequeño, lo que simplifica en cierto sentido la organización institucional; sin embargo, el contexto al que se integra la Universidad de Colima se nutre constantemente en materia cultural dada la ubicación geográfica de la Ciudad de Colima: como punto de paso y distribución entre el puerto de Manzanillo, la zona del pacífico y la región centro-occidente del país.
- 2.- Su orientación académica actual se corresponde con los paradigmas de las Instituciones de Educación Superior, señalados por la ANUIES, entre los que se citó la pertinencia social como característica en los planes y programas de estudio.

2.1.3.- El Departamento de Música del Instituto Universitario de Bellas Artes

2.1.3.1.- Estructura en la que se inserta la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia

Una característica *sui generis* de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, al plantear un estudio respecto a la correspondencia entre formación académica y realidad laboral de sus egresados, radica en su inserción en el ámbito universitario, ya que de ello depende la forma en que asume los compromisos educativos relacionados con los planes y programas de estudio y, por consiguiente, con el perfil profesional y las competencias de los egresados. Los estudios a nivel superior de la Universidad de Colima se ofrecen a través de veinticuatro Facultades,

cuatro Escuelas y del Instituto Universitario de Bellas Artes;² la creación de éste data de 1981, durante el período gubernamental de la Lic. Griselda Álvarez Ponce de León,³ como parte del proyecto de vinculación que ella encabezara a fin de que el gobierno estatal y la Universidad de Colima concretaran diversas acciones encaminadas a enriquecer el patrimonio cultural de la entidad (Universidad de Colima, Rectoría, 1981). En este sentido, las funciones fundamentales del Instituto Universitario de Bellas Artes no han sido modificadas en el plano legislativo; sin embargo, a la fecha muchas de éstas han perdido vigencia respecto a su operatividad y contexto; en el caso de las primeras, es importante subrayar que el Instituto surge en respuesta a necesidades entre las cuales cabe mencionar:

- a) El impulso a los estudios en el área humanística
- b) La implementación de programas para el desarrollo de la institución
- c) La vinculación de los fines universitarios con las necesidades reales de la comunidad
- d) La reestructuración de la Escuela de Artes⁴
- e) La sistematización de los diferentes esfuerzos en materia artística

En congruencia con tales premisas, el Instituto Universitario de Bellas Artes se crea con el objetivo de:

Sistematizar las tareas de enseñanza, investigación y difusión de los productos culturales conforme a los valores universales, la filosofía del pueblo mexicano, las condiciones existentes en el ámbito regional y las leyes y reglamentos generales y particulares de la materia. (Universidad de Colima. Rectoría, 1981, p. 3).

Así pues, se asume que la Universidad de Colima no es quien contempla entre sus fines de educación profesional el área artística, sino que esto surge gracias a la visión y objetivos de

² www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/organizacion.php. Consultado el 12 de abril de 2008.

³ Griselda Álvarez Ponce de León, (1918-2009) destacó en los ámbitos de la educación, las letras y la política a nivel nacional. Fue la primera mujer electa gobernadora de un estado en la historia de México, en este caso en Colima; procede de una tradición ancestral en ese sentido: su bisabuelo y padre ocuparon el mismo cargo. En 1976 fue electa senadora por el Estado de Colima y en 1979 fue postulada como candidata del Partido Revolucionario Institucional al gobierno de Colima, y resultó electa. Su principal labor en ese cargo fue la educación pública (su credo: "educar para progresar"). Al terminar su cargo ocupó la dirección del Museo Nacional de Arte de México. También fue miembro de la Comisión Nacional de México para la UNESCO, asesora del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dictaminadora en el Comité Editorial del Fondo de Cultura Económica y presidenta del Consejo Mexicano de Escritores.

⁴ Según el mismo documento (Acuerdo de creación), se observa que dicha escuela se crea en 1962. Personalmente se ahondó respecto a la posible existencia de un antecedente en materia de planes de estudio, y únicamente se encontró una referencia de dicha escuela en Velasco (1989), donde se menciona la construcción de una escuela de Artes y Oficios en Colima, durante el gobierno de Juan José Ríos sin una especificación respecto a la fecha de su fundación o estructura académica.

desarrollo planteados por el gobierno estatal de Doña Griselda Álvarez. De ahí que surja bajo el formato de instituto, y que su adscripción al ámbito curricular se dé en el transcurso de su desarrollo, y no de inicio, como en el caso del resto de las carreras de la Universidad citada.

Actualmente, el Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA) es una dependencia que concentra a nivel estatal la única opción de estudios artísticos con reconocimiento y registro por parte de la Secretaría de Educación.⁵ A nivel regional, el IUBA tiene una afluencia en su población estudiantil proveniente de los estados de Colima, Michoacán, Jalisco y Nayarit, debido a la cercanía geográfica de éstos.

El desarrollo de las funciones sustantivas del IUBA, dados sus antecedentes históricos y las necesidades contextuales que se ve impelido a cumplir, presenta numerosas particularidades. En primer término, se trata de una institución que integra diferentes modalidades de estudios artísticos, dirigidas a una amplia variedad de grupos sociales:

| Disciplina: | Música | Danza | Artes Visuales |
|--|--|---|---|
| Estudios informales | a) Nivel infantil | a) Talleres para niños | a) Talleres para jóvenes y adultos |
| | b) Talleres para adultos | b) Talleres para jóvenes y adultos | |
| | c) Curso de especialización previo a Técnico en Artes. (dirigido a egresados del nivel infantil) | c) Compañías de danza y ballet (modalidades: clásica, contemporánea, folklórica). | |
| Estudios formales (escolarizados con reconocimiento institucional) | d) Nivel medio superior: Técnico en artes, especialidad en música. | | |
| | e) Nivel superior: Licenciatura en música (con 5 áreas) | d) Nivel superior: Licenciatura en Danza escénica | b) Nivel superior: Licenciatura en Artes visuales |
| | f) Diplomado propedéutico a lic. en música | | |
| | g) Cursos de perfeccionamiento instrumental | | |

Cuadro 11. Oferta educativa del Instituto Universitario de Bellas Artes.

Así mismo, la población estudiantil varía mucho en cuanto a edad, permanencia y cantidad. Cada opción de estudios tiene una sistematización propia, de tal forma que se diferencian en cuanto a los requisitos de ingreso, la duración de cada curso, el contenido temático, los

⁵ En el puerto de Manzanillo, la misma Universidad ha sostenido una extensión de los estudios informales (talleres libres) en arte, impartándose clases en el *Instituto Universitario de Bellas Artes Manzanillo* (IUBAM); sin embargo, el nexo con el IUBA ubicado en Colima es prácticamente nulo, dado que cada uno cuenta con su propia organización y estructura, tanto académica, como administrativa, de tal forma que no puede considerarse a la fecha como una filial, ni como un segundo Instituto en otro *campus*.

criterios de evaluación, así como el costo. Sin embargo, en materia curricular y académica, el Departamento de Música articula los planes y programas de estudio de tres niveles: básico, medio superior y superior; de igual forma, el núcleo de profesores de instrumento con mayor grado académico, imparten clases en la mayoría de las opciones de estudio.⁶

La estructura organizacional del IUBA se sustenta mediante: una Dirección General, una Secretaría Administrativa y una Coordinación Académica encargadas de orientar los procesos académico-administrativos que se llevan a cabo en los Departamentos de Música, Danza y Artes Visuales; al interior de éstos, la organización se da en forma independiente y única, de acuerdo a las opciones de estudio que se ofrecen y a las necesidades particulares de cada disciplina.

El Departamento de Música se encuentra estructurado por un Coordinador General y cuatro coordinadores específicos por niveles: Coordinador de Nivel Medio Superior, Coordinador de Nivel Superior, Coordinador de Nivel Infantil y Coordinador de Talleres Básicos o *Libres*. Para fines académicos existen además Jefaturas de Academia de acuerdo a los grupos de instrumentos que se imparten.

Las opciones de enseñanza escolarizada o estudios formales que dicho Instituto ofrece, se concentran en los siguientes programas:

Departamento de Música

- ❖ Técnico en Artes, especialidad en Música
- ❖ Lic. en Música área Composición Orquestal
- ❖ Lic. en Música área Teoría e Historia
- ❖ Lic. en Música área Dirección Orquestal
- ❖ Lic. en Música área Concertista Solista en Piano
- ❖ Lic. en Música área Concertista Solista en Instrumento Orquestal

Departamento de Danza:

- ❖ Lic. en Danza Escénica

⁶ A excepción de los Talleres para adultos, las opciones de estudios implican entre sus objetivos la conducción del alumno hacia un desarrollo profesional en la música, por lo cual el hecho de compartir personal docente asegura una eficiente articulación en materia de exigencia y nivel académicos.

Departamento de Artes Visuales:

❖ Lic. en Artes Visuales

A fin de constatar la proporción de atención académica que demanda actualmente cada Departamento, se observa el total de la matrícula, así como su evolución y desglose por carrera⁷ en la siguiente gráfica (Rendón, 2008):

| Evolución de la matrícula escolar por Programa Educativo. 2001 – 2008 | | | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Programa Educativo | 2001 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
| Profesional Asociado en Danza | 31 | 39 | 13 | - | - | - |
| Lic. en Danza Escénica LD-B7 | 19 | 26 | 27 | 24 | 11 | - |
| Lic. en Danza Escénica B906 | - | - | 24 | 43 | 63 | 84 |
| Lic. en Música | 16 | 15 | 27 | 31 | 36 | 41 |
| Lic. en Artes Visuales | - | - | - | - | 21 | 45 |
| Total | 66 | 80 | 91 | 98 | 131 | 170 |

Cuadro 12. Comportamiento de la matrícula en el Instituto Universitario de Bellas Artes.

Respecto al personal académico que imparte clases en el IUBA en sus opciones escolarizadas, el total es de 60 catedráticos. El Departamento de Música tiene una planta académica conformada por el 63.2% de profesores por horas y el 36.8% de profesores de tiempo completo; de los primeros que suman un total de quince catedráticos: cinco tienen licenciatura, tres cursan estudios de maestría, uno es pasante de maestría, uno tiene especialidad y cinco ostentan el grado de maestría; respecto a los profesores de tiempo completo suman siete, de los cuales cuatro tienen maestría y tres doctorado. (Plantilla docente, 2009)

2.1.3.2.- Implementación curricular y características académicas de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia

Las intenciones contenidas en el acuerdo de creación del Instituto Universitario de Bellas Artes (Rectoría, 1981) se transformaron en una realidad académica formal y sistematizada hasta agosto de 1991, fecha en que se registra un primer plan de estudios.⁸ El proceso de

⁷ La gráfica y los datos que ésta contiene se toman en forma literal de la fuente citada (Rendón, 2008, p. 22); cabe aclarar que se observan dos planes de Lic. en Danza Escénica debido a la revisión curricular que se verificó en 2004; así mismo, la Lic. en Música se menciona como un solo plan de estudios a fin de concentrar las cifras de los cinco diferentes programas, sin que esto implique el único registro ante la Secretaría de Educación: B901 área Composición, B902 área Teoría e Historia, B903 área Dirección Orquestal, B904 área Concertista solista en Piano, B906 área Concertista solista en Instrumento orquestal.

⁸ Es conveniente subrayar que no existen documentos que contengan registro directo de lo anterior, sin embargo se acudió al archivo de actas y se encontraron calificaciones de diferentes grupos y semestres que corresponden a los planes que se citan.

diseño curricular involucra la participación de directivos, coordinadores de las diferentes áreas, que para entonces ya se distinguían en Música, Danza y Artes Plásticas; de igual forma, se observa la participación de docentes, principalmente de aquellos que contaban en su formación académica con algún vínculo hacia la pedagogía.⁹ Este dato impacta en forma definitiva en lo que serían las necesidades que se crearon respecto a una profesión de educación musical, ya que la formación pedagógica de quienes participan en el diseño curricular del área de Música influyó para determinar una mayor inclinación hacia competencias conceptuales de la educación musical que a aquellas encaminadas a formar intérpretes de diferentes instrumentos musicales.

En materia curricular, los documentos que se rescataron constan de seis planes de estudios que presentan en forma gráfica la siguiente información:¹⁰

- Nombre de la carrera
- Fecha de vigencia
- Clave
- Total de créditos
- Nombre de las materias por semestre, en donde se especifica el número de horas teóricas, horas prácticas, total de horas y créditos
- Tipo de carrera
- Requisitos de ingreso
- Requisitos de egreso

Los planes de estudios corresponden a las siguientes carreras, todas en calidad de estudios terminales de nivel medio superior, distribuidas en cada área artística del Instituto:

Área de Música:

- 1.- Instructor de Enseñanza Musical (Piano). Clave: IU-PI. 180 créditos
- 2.- Instructor de Enseñanza Musical (Canto). Clave: IU-CA. 212 créditos
- 3.- Instructor de Enseñanza Musical (Instrumento Musical). Clave: IU-IM. 200 créditos.

⁹ Estos datos se obtuvieron mediante una entrevista personal sostenida el 15 de octubre de 2008 con el profesor Gilberto Bravo Merlín, entonces subdirector del Instituto Universitario de Bellas Artes.

¹⁰ Cabe mencionar que estos datos se concentran en dos cuartillas en hojas membretadas, con las rúbricas de: Lic. Fernando Moreno Peña, Rector; Arq. Gonzalo Villa Chávez, Coordinador General de Docencia; Ing. Lorenzo Hernández Arreguín, Secretario General; respectivamente, de la Universidad de Colima. Es todo lo que existe como documento curricular, de acuerdo a una entrevista personal sostenida con el Coordinador Académico del Instituto Universitario de Bellas Artes, Lic. Sergio Mancilla Villalobos, el 19 de octubre de 2008.

4.- Instructor de Enseñanza Musical (Guitarra Clásica). Clave: IU-GC. 192 créditos.

Área de Danza:

1.- Instructor de Danza. Clave: DA

Área de Artes Plásticas:

1.- Instructor en Educación Visual. Clave: B6

Los estudios del área de música (Universidad de Colima, 1991) tenían una duración de ocho semestres; respecto a sus requisitos de ingreso, únicamente se especifica en dichos documentos que deben haber concluido los estudios de secundaria. En cuanto a los requisitos de egreso, el plan de estudios indica: “Para obtener el certificado y diploma de Instructor de Enseñanza Musical es necesario aprobar la totalidad de asignaturas de este plan de estudios y haber cumplido con la prestación del Servicio Social Universitario”. El perfil de egreso no se incluye en forma explícita.

A pesar de que cada plan de estudios se registró en forma independiente, se observa en el cuadro siguiente¹¹ un grupo de materias comunes, mismas que en el desarrollo práctico de dicho plan se implementaron en forma conjunta de acuerdo al nombre de la materia e indistintamente al plan al que se inscribían los alumnos:

¹¹ El cuadro contiene información de los planes de estudios (Universidad de Colima, 1991), su análisis y presentación son resultado de la presente investigación.

| Materia | Planes en los que aparece | | | |
|------------------------------------|---------------------------|-------|---------------------|------------------|
| | Piano | Canto | Instrumento musical | Guitarra Clásica |
| Apreciación Musical I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Solfeo I – VI | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Conjunto Coral I – II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Armonía I – IV | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Contrapunto I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Psicología Evolutiva I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Didáctica General I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Dinámica de grupos I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Didáctica de la especialidad I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Práctica docente I, II | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Piano ¹² I – VI | ❖ | ❖ | ❖ | ❖ |
| Piano VII, VIII | ❖ | | | |
| Idiomas I – IV | | ❖ | | |
| Canto I – VIII | | ❖ | | |
| Instrumento Musical I – VIII | | | ❖ | |
| Práctica orquestal I, II | | | ❖ | |
| Guitarra Clásica I – VIII | | | | ❖ |

Cuadro 13. Materias comunes en los planes de Instructor de Enseñanza Musical.

Ante la carencia de un documento curricular que exprese los ejes o líneas de formación que dieron pie a dichos planes, puede observarse, en términos generales, una agrupación de los diferentes contenidos seleccionados en tres bloques:

- a) Asignaturas del área musical en general
- b) Asignaturas del área pedagógica en general
- c) Asignaturas específicas del área musical, relacionadas con cada plan de estudios



Los rasgos principales que se pueden atribuir al perfil de egreso se encuentran implícitos en el nombre genérico de dichos estudios, Instructor de enseñanza musical, que antecede a cada una de las cuatro derivaciones específicas del área interpretativa; lo anterior podría indicar la intención del Instituto respecto a su participación en la vida de la comunidad colimense, por

¹² Cabe aclarar que esta clasificación se realiza en apego a su denominación en los planes de estudio (Universidad de Colima, 1991); sin embargo, en la práctica se denominaba “piano complementario” y se llevaba durante los primeros seis semestres de las carreras de canto, instrumento musical y guitarra clásica, mientras que la asignatura “piano” se destinaba como *instrumento principal* durante ocho semestres a quienes cursaban la carrera del mismo nombre.

medio de la formación de docentes de música, que tuvieran cierto grado de dominio en un instrumento o área en particular. Dado que el plan de estudios estaba reconocido como una carrera terminal de nivel medio superior, se asume que el ámbito laboral de dichos docentes correspondía a la enseñanza de música en la educación básica en general.

Sin embargo, al egresar la primera de cinco generaciones de dicho programa, se observó que las aspiraciones de la población estudiantil en general iban encaminadas a obtener más conocimientos y, asimismo, a una dinámica académica acorde a las exigencias de los estudios de cualquier otra licenciatura reconocida por la Universidad; estos factores pudieron provocar que muchos de los egresados de Instructor de Enseñanza Musical emigraran fuera del estado de Colima, a fin de dar continuidad a sus estudios.¹³

Por otra parte, el desarrollo social y cultural que tuvo la Ciudad de Colima a fines de los 90's trascendió a la misma Universidad, que mostró una mayor apertura a la participación de profesionistas provenientes de otros estados de la República Mexicana, quienes enriquecieron y vigorizaron tanto los programas educativos vigentes, como las estructuras académicas en formación. En correspondencia a lo anterior, a inicios de 1998 el Instituto Universitario de Bellas Artes estableció el Convenio de Formación Profesional y Desarrollo de Recursos Humanos, con la Academia Internacional de Música Anatoly Zatin A.C.¹⁴ que entre sus objetivos principales contempló:

- ❖ Homogeneizar y posteriormente elevar de forma integral y eficaz la calidad artística y académica de los docentes del Instituto Universitario de Bellas Artes.
- ❖ Brindar a los egresados del Instituto, una alternativa de actualización respecto a sus conocimientos musicales. (Zamarripa, 1998, p. 2)

Uno de los principales frutos de dicho convenio fue la implementación del Diplomado en Fundamentación, Análisis e Interpretación Musical, que involucró la participación de docentes y alumnos del mismo instituto. El Diplomado se apegó a los lineamientos y estructuración de la Dirección General de Educación Continua de la Universidad de Colima a fin de recibir un

¹³ Esta información se basa en entrevistas sostenidas en diferentes ocasiones con los profesores: Abraham Peña Beltrán, Francisco Javier Moreno Sabás, Luis Manuel Cernas Álvarez y Gregorio Rodríguez Fletes, quienes cursaron dicho plan y buscaron continuar sus estudios musicales fuera del estado.

¹⁴ Institución educativa de carácter privado, creada en 1996, con sede en la Ciudad de Guadalajara; su Director General, Anatoly Zatin (pianista, compositor y director de orquesta de origen ruso) impartió una serie de clases magistrales de piano, invitado por la Universidad de Colima, que fueron el antecedente inmediato que dio pie a la formalización del intercambio artístico y académico entre ambas instituciones. Esta referencia es por conocimiento y participación de la sustentante en los proyectos derivados del citado convenio.

reconocimiento institucional; se impartió de octubre de 1998 a julio de 1999, tuvo una duración de 330 horas y un valor curricular de 43 créditos (Universidad de Colima, 2000, pp. 1-3); este evento académico implicó la actualización profesional de los participantes con miras a cursar posteriormente una licenciatura en música, dado lo cual incluyó los siguientes módulos:

- Teoría de la música
- Historia de la música
- Solfeo
- Armonía
- Piano complementario
- Perfeccionamiento de la especialidad (instrumento musical específico)
- Metodología de la especialidad
- Orquestación

Concluyeron el Diplomado un total de 36 participantes, de los cuales 23 aprobaron la totalidad de los módulos. De acuerdo a los registros de este evento académico, se inscribieron 13 de los 17 docentes que integraban la planta académica del área de Música del Instituto Universitario de Bellas Artes, es decir el 76% de la misma; sin embargo, únicamente 10 profesores (59% del total de la planta académica) lograron concluirlo satisfactoriamente. (Universidad de Colima, 2000).

La realización de dicho Diplomado, por otra parte, se dio paralelamente a un trabajo conjunto entre el Instituto Universitario de Bellas Artes y la Academia Internacional de Música Anatoly Zatin A.C., a fin de diseñar el plan de estudios de la Licenciatura en Música, que sustituiría al de Instructor de Enseñanza Musical. Para este fin, se consideró como base la propuesta de contenidos en materia musical por parte de catedráticos de la Academia Internacional, que fueron complementados por docentes de la Universidad de Colima, apegándose a los Lineamientos mínimos para la elaboración y reestructuración de planes de estudio.¹⁵ De esta forma el documento curricular que se aprobó para la Licenciatura en Música contenía lo siguiente: (Castañeda, 1997).

¹⁵ Se trata de una guía en materia de diseño curricular, generada por la Dirección General de Educación Superior de la misma Universidad, vigente de 1997 a 2000 y que establecía un modelo y esquema básicos en este sentido. (Universidad de Colima, 2006).

- Fundamentación del plan de estudios
- Objetivos generales
- Perfil profesional
- Estructuración curricular
- Mapa curricular
- Programas de estudio
- Sistema de evaluación permanente

Este esquema obedecía a una definición del currículo como “una serie estructurada de experiencias de aprendizaje, articuladas en forma intencional, con una finalidad concreta: producir los aprendizajes deseados”. (Universidad de Colima, 2006, p. 21).

En el año 2001, la Dirección General de Educación Superior establece las bases para la innovación en materia curricular, mediante un modelo educativo integrador, contextualizado y que fortalecía el vínculo entre los procesos formativos

con todas aquellas prácticas y sujetos que pueden y deben darle sentido, atendiendo a los principales retos de la educación superior: calidad, desarrollo de habilidades, actitudes y valores, aprendizaje colaborativo y autoaprendizaje, flexibilidad, centrado en el estudiante y competitividad. (Universidad de Colima, 2006, p. 23)

De acuerdo a lo anterior, si bien el tránsito curricular de la Licenciatura en Música, a dos años de su apertura, recibe un impulso importante, no realiza modificaciones sustanciales en materia de contenidos formativos que impacten las competencias a desarrollar en los alumnos.¹⁶ El programa de estudios contempla cinco áreas, cada una de las cuales contiene: características, mapa curricular, objetivos, requisitos de ingreso y perfil de egreso; sin embargo, comparten su apertura bajo los siguientes fundamentos filosóficos (Instituto Universitario de Bellas Artes, 2003):

- La música como arte universal
- Sistema educativo musical común a nivel mundial

¹⁶ El presente trabajo de investigación no pretende realizar una evaluación en materia curricular; la afirmación que se apunta obedece a la lectura analítica y opinión personal de los documentos curriculares aprobados en 2001 y reestructurados en 2003 a los que se hace referencia.

- Experiencia recogida de escuelas con tradición musical
- Formación integral: solidez en materias básicas
- Educación tutorial
- Intercambio académico nacional e internacional

En consecuencia, el plan de estudios de Licenciatura en Música se centra en la formación humanista, y al mismo tiempo se enfoca al rescate, preservación y difusión del patrimonio musical del contexto.

Las áreas de egreso corresponden a la clasificación de los estudios profesionales de esta disciplina, de acuerdo a la inclinación de los contenidos curriculares: por una parte, se observan aquellas áreas que implican una mayor carga temática hacia lo práctico-interpretativo: Concertista solista en Piano y Concertista solista en Instrumento Orquestal; por otra, están las carreras que integran un bloque con mayor tendencia hacia lo teórico-práctico: Composición, Dirección Orquestal y Teoría e Historia.

De acuerdo con las premisas expuestas¹⁷ en la presente investigación, respecto a la organización de contenidos en materia curricular, se observa que las cinco áreas que integran la Licenciatura en Música tienen una estructura¹⁸ que responde a tres tipos de contenidos:

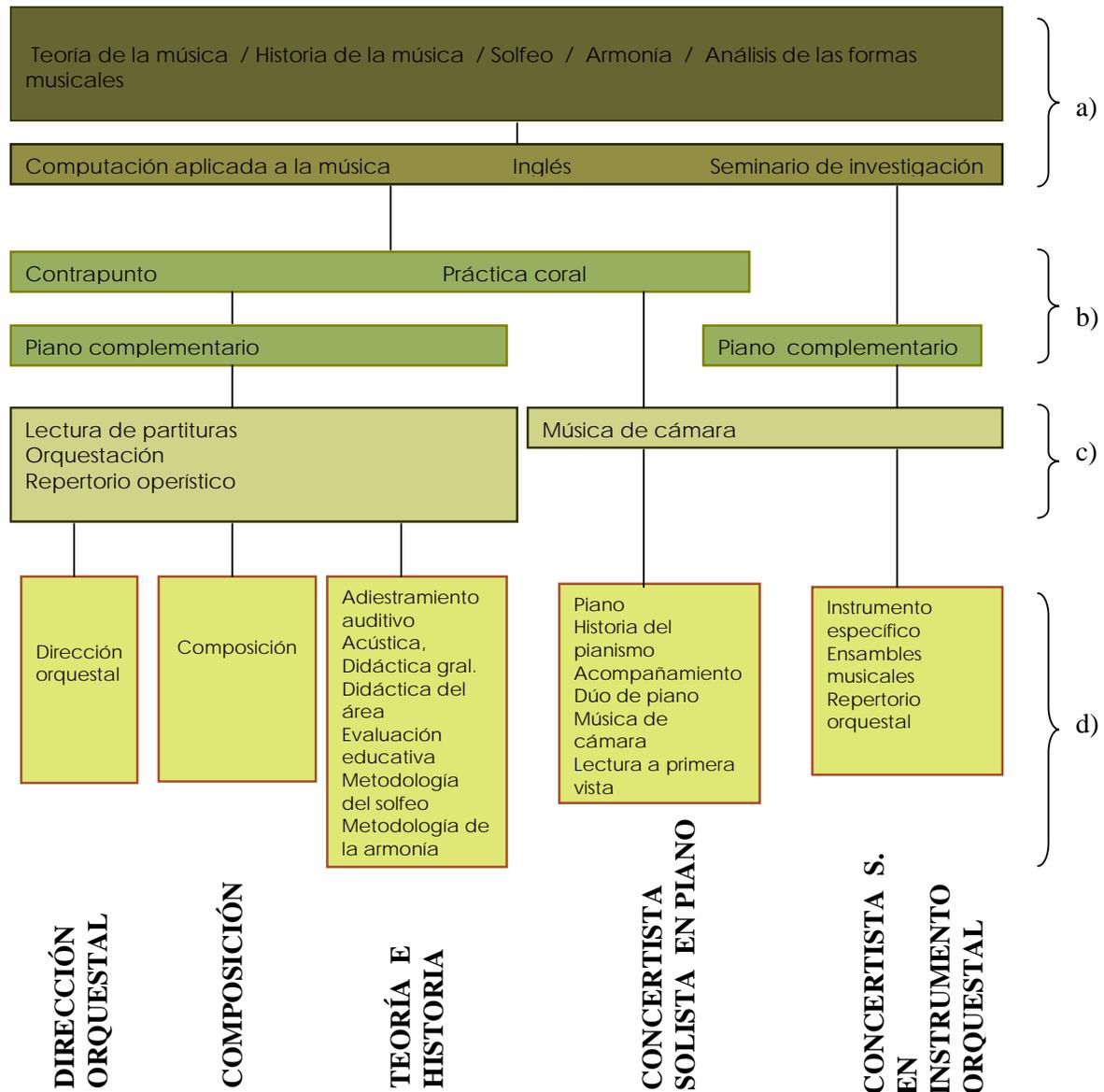
- a) Los comunes a todas las carreras. Esto implica materias sustanciales e imprescindibles que forman la base de los conocimientos musicales y que fungen, a la vez, como tronco común a todas las carreras. Como un subgrupo de materias en esta clasificación, se encuentran aquellas que no se relacionan directamente con los objetivos de las carreras, pero que se enuncian en este punto de acuerdo a su inclusión en las carreras de música, tales como Inglés, Computación y Seminario de investigación.
- b) Corresponden a un segundo bloque, las asignaturas de contenido musical que son comunes a la mayoría de las carreras, pero que dependen directamente del perfil de egreso de las mismas; de esta forma, por ejemplo, las materias Práctica coral y Contrapunto son comunes a todas las carreras, excepto Concertista Solista en Instrumento Orquestal.

¹⁷ Capítulo 2: marco teórico curricular; 2.2.4.- El currículum universitario y el perfil profesional.

¹⁸ Ver Anexo IV: Plan de estudios de las cinco áreas de la Licenciatura en Música de la Universidad de Colima. Colima, enero 2003.

- c) El tercer bloque lo integran aquellas materias comunes a la orientación *teórico-práctica* ó *práctico-interpretativa* de las carreras.
- d) Finalmente, hay un cuarto bloque en el que se ubican materias específicas para cada carrera; éstas no se comparten entre las diferentes áreas de la licenciatura, y su cantidad varía de acuerdo con los ejes de formación que dan solidez al perfil profesional de cada carrera.

Lo anterior puede observarse en la siguiente gráfica:¹⁹



Cuadro 14. Estructura de la Lic. en Música por asignaturas y área de egreso.

¹⁹ Esquema gráfico de las conclusiones expuestas; los datos corresponden a los planes de estudio de las cinco áreas de la Licenciatura en Música (Universidad de Colima, 2003). El análisis precedente al gráfico y la clasificación que se observa, son resultado de la aplicación del marco teórico por parte de la sustentante de esta tesis.

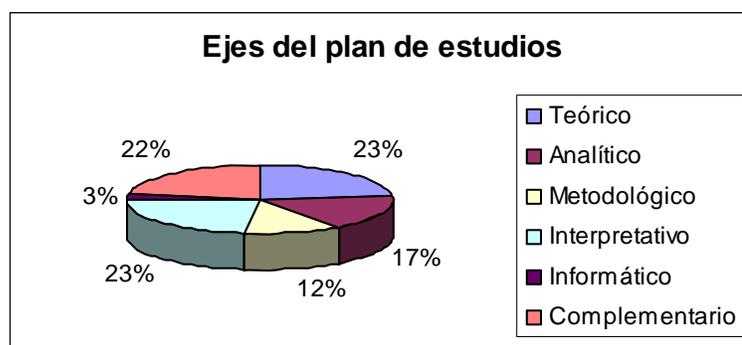
Los contenidos que corresponden a la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, son los mismos que los de las áreas de Composición y Dirección Orquestal, a excepción del bloque “d”, en el que se observan asignaturas relacionadas con saberes de tipo pedagógico, tales como Didáctica general y Evaluación educativa; de carácter pedagógico-musical, en el caso de Didáctica del área, Metodología del solfeo y Metodología de la armonía; así como dos asignaturas que podrían significar una extensión de aquellos saberes de tipo teórico-práctico en materia musical, que tienen tanto los compositores y directores de orquesta, como los concertistas, de acuerdo a la tira de materias analizada.

En cuanto a las diferencias curriculares, el primer punto que aporta elementos respecto al perfil de los licenciados en música, área Teoría e Historia, se encuentra en el objetivo de la misma (Universidad de Colima, 2003, p. 10):

La Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, tiene como finalidad la formación de profesionales con los conocimientos y habilidades musicales necesarios para desarrollarse plenamente en los ámbitos artístico-culturales que involucran la enseñanza, el estudio, la crítica musical e investigación de la música como fenómeno cultural, participando en la difusión del acervo musical universal y en su desarrollo dentro del contexto social en que se desenvuelva, así como en la aplicación pedagógica relacionada con el mismo.

En correspondencia con el objetivo de la carrera, la estructura del plan de estudios de la misma, está centrada básicamente en seis ejes de formación: teórico, analítico, interpretativo, metodológico, informático y complementario (Universidad de Colima, 2003, pp. 14-16). De éstos, los ejes teórico y analítico son los que llevan mayor carga académica en cuanto a las asignaturas que los integran, lo cual es congruente con el objetivo de la carrera y el perfil de egreso,²⁰ así como con el resto de las áreas de licenciatura de la misma institución: Concertistas Solistas en Piano e Instrumento Orquestal, Composición y Dirección Orquestal. En el anexo V se incluye el mapa curricular del cual se obtuvo el siguiente cuadro:

²⁰ Ver anexo V: Mapa curricular de la Lic.en Música, área Teoría e Historia, que se toma del documento curricular (Universidad de Colima, 2003, p. 18.)



Cuadro 15. Ejes de la Lic. en Música, área Teoría e Historia.

El objetivo citado sostiene su viabilidad de acuerdo a las necesidades y exigencias del entorno, las cuales se determinaron por medio de un estudio de mercado que al mismo tiempo respalda la pertinencia del programa de estudios. Dicho estudio (Universidad de Colima, 2003, pp. 6-9) se aplicó en las ciudades de las que provenía con mayor frecuencia el alumnado inscrito al IUBA:²¹ Colima, Tecomán, Manzanillo —en el Estado de Colima—, y Tuxpan, Ciudad Guzmán y Guadalajara —ubicadas en el Estado de Jalisco, pero cercanas a la ciudad de Colima—. Se contó un total de 145 entrevistados, quienes aportaron datos importantes, de los cuales es conveniente subrayar las siguientes conclusiones:

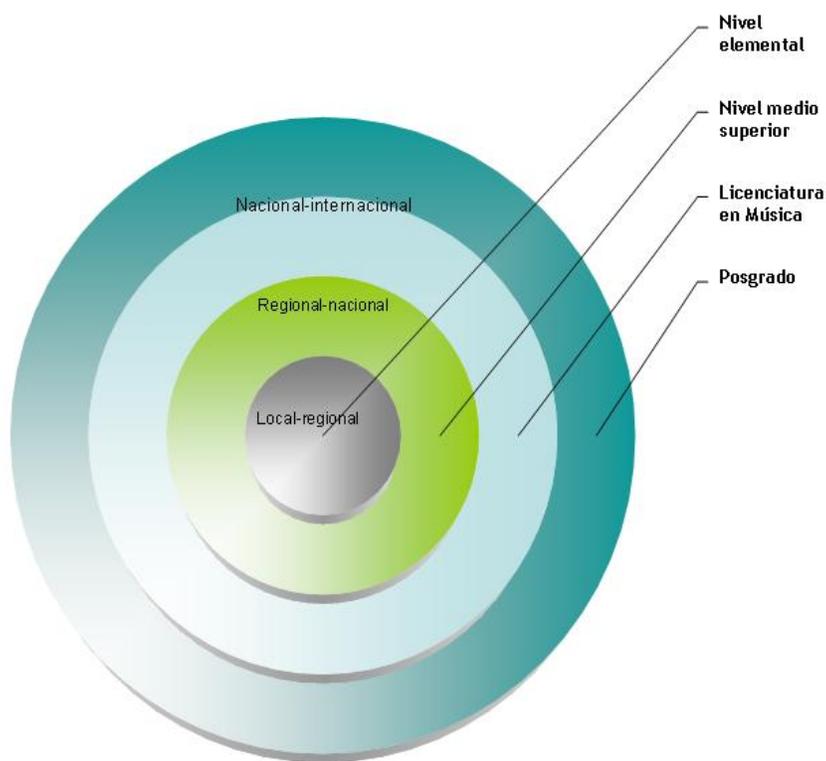
- La docencia se considera como la segunda ocupación más explotada dentro del campo laboral de los músicos.
- El interés por estudiar en forma profesional la música se da en forma paralela al conocimiento que se tiene del perfil del músico; la demanda prevista en el estudio arrojó la siguiente posible demanda:

33% concertista
 21% maestro de música
 15 % director de orquesta
 18 % compositor
 6 % investigador

De acuerdo al documento curricular, el estudio de mercado referido (Universidad de Colima, 2003, pp. 6-9) tenía entre sus finalidades evaluar el grado de factibilidad de la propuesta de

²¹ Ver población del Instituto Universitario de Bellas Artes, página 108 de la presente tesis.

creación de la licenciatura en música, en sus cinco áreas, y anteponía una característica contextual importante: un esquema con cobertura e impacto institucional más amplios que el resto de las carreras que ofrecía la Universidad de Colima; lo anterior dado que el planteamiento de diseño curricular de 1999 en sus dos propuestas, Licenciatura en Música y Técnico en Artes, se basó en las premisas surgidas en el marco del convenio firmado con la Academia Internacional de Música Anatoly Zatin, A.C., las cuales se proyectaban de acuerdo a lo siguiente (Zatin, 1998):



Cuadro 16. Proyección de alcance de los estudios musicales de la Universidad de Colima.

El grado de cumplimiento de dicho esquema, se verificó por parte de quien redacta, por medio de un análisis del proceso de admisión que se lleva a cabo anualmente. En este sentido, se encontró que, a pesar de que el Instituto Universitario de Bellas Artes aún no ofrece a la fecha

estudios a nivel de posgrado, los niveles de estudio que le anteceden son congruentes con lo planeado. Esto puede apreciarse en la siguiente gráfica:²²

| Proceso de admisión correspondiente a: | Alumnos procedentes del Estado de Colima | Alumnos procedentes de otros Estados de la República Mexicana | Alumnos procedentes del extranjero |
|--|--|---|------------------------------------|
| 1999 | 72 % | 28 % | - |
| 2000 | 37 % | 63 % | - |
| 2002 | 31 % | 69 % | - |
| 2003 | 67 % | 33 % | - |
| 2004 ²³ | 33 % | 67 % | - |
| 2005 | 80 % | 20 % | - |
| 2006 | 50 % | 50 % | - |
| 2007 | 50 % | 43 % | 7 % |
| 2008 | 47 % | 53 % | - |

Cuadro 16. Procedencia del alumnado de la Lic. en Música.

Al revisar la pertinencia de la propuesta curricular de Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, de acuerdo al documento curricular, no se incluyó el análisis de información que permitiera evaluar el perfil profesional en lo particular; fuera de los resultados presentados anteriormente, y que integran el estudio de mercado a nivel global para las cinco áreas de la licenciatura, no se aplicó ningún instrumento respecto al perfil profesional del Educador Musical que permitiera ubicar las características de esta profesión por la Universidad de Colima respecto al resto de las licenciaturas en Educación Musical de nuestro país, y que por otra parte, ofreciera parámetros aproximados sobre el impacto del egresado de dicha carrera en el ámbito laboral.

Por otra parte, los mecanismos que se emplean institucionalmente para corroborar el cumplimiento de los objetivos del currículo son: los estudios de satisfacción de egresados, los estudios de opinión de empleadores y los estudios de seguimiento de egresados; sin embargo, ninguno de los anteriores presenta resultados del programa que nos ocupa, a lo sumo, se

²² Datos tomados del registro de admisión de la licenciatura en Música que lleva la coordinación de la misma. Las cifras corresponden a los aspirantes al nivel superior en música, independientemente del área a la que pretendían ingresar. El cuadro fue elaborado por la sustentante de esta tesis.

²³ En 2004 hubo demanda por parte de aspirantes al ciclo de agosto, quienes llevaron a cabo su proceso de admisión; sin embargo, no se abrió curso a primer ingreso, dada la carencia de infraestructura física, a raíz del sismo de 2003.

aprecian porcentajes únicamente a nivel institucional.²⁴ Dado lo anterior, es posible únicamente observar el comportamiento generacional histórico de los egresados de esta carrera, respecto a los indicadores de avance escolar:²⁵

| Nº. de Generación | Año de Ingreso | Año de Egreso | Alumnos que Ingresaron | Alumnos que Egresaron | Eficiencia terminal | Titulados | Eficiencia de titulación |
|-------------------|----------------|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1 | 1999 | 2002 | 7 | 4 | 57% | 3 | 75% |
| 2 | 2000 | 2003 | 3 | 2 | 66% | 1 | 33% |
| No hubo ingresos | 2001 | No hubo ingresos | Reestructuración de la carrera. | - | - | - | - |
| No hubo ingresos | 2002 | 2006 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| No hubo ingresos | 2003 | 2007 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| No hubo ingresos | 2004 | No se admitieron primeros ingresos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | | | 10 | 6 | 61.5% | 4 | 54% |
| | | Año en que egresarán | Alumnos que ingresaron | Semestre actual que cursan | alumnos inscritos a la fecha | Índice de deserción | Índice de reprobación |
| 3 | 2005 | 2009 | 3 | VII | 2 | 33% | 50% |
| 4 | 2006 | 2010 | 3 | V | 2 | 33% | 0 |
| 5 | 2007 | 2011 | 1 | III | 1 | 0% | 100% |
| 6 | 2008 | 2012 | 3 | I | 3 | 0% | 0% |
| TOTAL | | | 12 | - | 8 | 16% | 37.5% |

Cuadro 17. Comportamiento generacional en la Lic. en Música, área Teoría e Historia.

De lo anterior, puede subrayarse la importancia respecto a conocer las posibles causas por las que no hubo demanda de ingreso en los ciclos 2002 y 2003. Por otra parte, se observa que la matrícula es reducida, lo que puede presentar resultados en los indicadores de deserción y reprobación que por sí mismos no muestren la realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁴ <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/estudios.php>. Consultada el 26 de mayo de 2008.

²⁵ Los datos fueron facilitados por la Coordinación de Licenciatura en Música del Instituto Universitario de Bellas Artes, y se recopilaron de varios documentos administrativos de uso interno; el cuadro es resultado de la presente investigación y se atribuye a la sustentante.

Como dato complementario que incide en las cifras observadas en el cuadro 17, es conveniente apuntar que uno de los requisitos principales para el ingreso a la carrera de Lic. en Música, área Teoría e Historia radica en que el aspirante valide mediante un examen teórico-práctico su formación musical correspondiente a un nivel medio superior; independientemente de que el aspirante muestre documentos oficiales que comprueben su egreso de bachillerato, éste debe demostrar el dominio de conocimientos de nivel elemental-medio en las materias de: solfeo, armonía, teoría de la música y piano, necesarios para cursar dicha licenciatura.²⁶

El perfil de egreso por otra parte, está plasmado de acuerdo a una variedad de ámbitos laborales que, sin embargo, coinciden en subrayar la inclinación del profesionista respecto a su capacidad como especialista en materias teórico musicales (Universidad de Colima, 2003, p. 10): por una parte cubre aspectos respecto al ámbito docente, en diferentes momentos y necesidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra parte, expresa que la formación del egresado le posibilita a participar en los medios masivos de información y difusión, en el análisis, crítica y/o producción musical.

²⁶ <http://www.ucol.mx/docencia/facultades/iuba/convocatoriaMusica.php>. Consultada el 12 de junio de 2008.

2.2.- COMPETENCIAS DEL EDUCADOR MUSICAL DE ACUERDO AL DOCUMENTO CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA, ÁREA TEORÍA E HISTORIA

2.2.1.- Elementos que conforman las competencias reflexivas: ámbitos filosófico y estructural en el plan de estudios

El planteamiento desde el cual la Universidad de Colima aborda la creación de una Licenciatura en Música, área Teoría e Historia (Universidad de Colima, 2003), contempla en su fundamentación un esquema tradicional, con parámetros filosóficos y esquemas de organización semejantes a los existentes en conservatorios europeos fundados en el siglo XIX;²⁷ estos parámetros conducen a las siguientes conclusiones en relación con el tema de la presente tesis:

1. La educación musical tiene el compromiso de generar “guardianes” de la cultura, esto es, profesionales que se encarguen de crear, recrear y difundir los documentos musicales.²⁸
2. El compromiso de las escuelas de música es educar a personas para conocer y aplicar conocimientos científicos²⁹ inherentes al lenguaje musical.
3. El patrimonio musical es abordado de acuerdo a criterios de interpretación con validez universal (*sic*).³⁰ convención
4. La formación profesional, que se requiere como característica deseable en los aspirantes, inicia en la niñez e incluye habilidades como intérprete en un instrumento

²⁷ El plan de estudios que se analiza significó parte de un proyecto académico encabezado en su mayoría por un grupo de maestros que se formaron como músicos profesionales en Rusia y en Ucrania; esto de acuerdo a una plática sostenida con el Dr. Anatoly Zatin, responsable de dicho proyecto.

²⁸ En el documento curricular (Universidad de Colima, 2003, p.2) se manifiestan como características distintivas del arte musical, su intangibilidad y condición de inmaterialidad dados los elementos primarios que la constituyen: sonido, ritmo y silencio. Es un arte que se plasma en forma gráfica, pero que requiere profesionales para su lectura y transmisión al público en general.

²⁹ En el documento curricular se considera como conocimientos *científicos* a aquellos relacionados con la teoría acústica, así como su aplicación práctica —la distribución del sonido en el tiempo—por medio de términos, signos y símbolos musicales.

³⁰ Este término es empleado en sentido figurado, para expresar que los criterios de interpretación musical que retoma el plan de estudios obedecen a convenciones profesionales admitidas por los concertistas y/o escuelas de tradición musical occidental, reconocidos a nivel internacional.

musical determinado, así como sólidos principios de solfeo, armonía y conocimiento de formas y estilos musicales.

En el documento curricular (Universidad de Colima, 2003) se describe la estructura de planes y programas de estudios en correspondencia con lo anterior, y se expone un análisis del contexto nacional y regional, tanto de la situación de estudios musicales formales a nivel superior, como de la pertinencia de la propuesta curricular de la U. de C., con base en un estudio de las necesidades socioprofesionales de la región; las características sobresalientes se citan a continuación:

- Estructuración de diferentes carreras que manifiestan su integración curricular en un bloque de materias teóricas³¹ comunes a todas las orientaciones o salidas profesionales.
- El bloque de materias teóricas constituye la columna vertebral del proceso enseñanza-aprendizaje, su solidez se debe a su estructuración en el plan de estudios y a su implementación a cargo de especialistas en dichas materias.
- La enseñanza se lleva a cabo de manera individualizada y con apoyo de tutorías y asesorías.
- El personal docente debe estar acreditado y contar con el perfil profesional correspondiente, es decir, contar con una formación académica especializada en el área o materia de adscripción.

2.2.2.- Perfil profesional del Licenciado en música, área Teoría e Historia

La delimitación contextual expresada anteriormente, nos permite ubicar el concepto de educación musical, en los estudios que ofrece la Universidad de Colima, como un proceso sistematizado de enseñanza aprendizaje que obedece a un fin específico: el desarrollo de una serie de competencias que preparan profesionalmente al estudiante para ejercer la docencia musical; se entiende bajo el ámbito de ésta, aquellos conocimientos del área teórico práctica.

En este punto se reconoce una relación directa entre la orientación conceptual de educación musical que asume la Universidad de Colima, y lo expresado por Hemsy (2002) respecto a la

³¹ Se asumen como materias teóricas o de la teoría musical: Solfeo, Armonía, Contrapunto, Análisis de las formas musicales e Historia de la música, de acuerdo al Dr. Zatin, coordinador y líder académico del proyecto curricular, y se manejará así en lo sucesivo.

secuencia del proceso enseñanza aprendizaje, centrado en la teoría y la comprensión de los códigos musicales de lecto-escritura para acceder, desde ahí, a la práctica. En el caso de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, el educador musical participa directamente en todos aquellos momentos que se relacionan con:

- a) Codificar o simbolizar la experiencia musical
- b) Representarla gráficamente
- c) Nombrar, rotular los fenómenos sonoro-musicales

Lo anterior, se enriquece con el concepto de Hemsy respecto al campo que abarca la educación musical,³² en la que se incluye: la participación individual a nivel sensorio-motriz, afectivo, mental y social, además de requerir acciones metodológicas relacionadas con la comprensión del desarrollo musical dado en diferentes países, épocas, estilos y autores, así como su relación con otras artes.

De acuerdo a sus antecedentes históricos, los estudios en música ofrecidos en la Universidad de Colima se inclinaron en principio a cumplir los requerimientos institucionales respecto a consolidar una enseñanza sólida y estructurada, a partir de la creación del Instituto Universitario de Bellas Artes; de ahí que los planes de estudio que antecedieron a los actuales incluyeran siempre, entre los perfiles contemplados, el de la docencia musical. De esta forma, los objetivos de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, están vinculados en mayor proporción, a aquellos que contempla dicho Instituto.

Con respecto a la orientación específica del ser y hacer de los egresados de esta carrera, en consideración a los planteamientos generales plasmados en el primer capítulo de esta tesis, se infiere la formación de un profesionista que responde a las características citadas por Abeles *et al* en cuanto al desarrollo de competencias que incluyan la interpretación, la composición y el análisis musical. La fortaleza o área de formación que la Universidad de Colima pretende privilegiar en el proceso educativo, es aquella relacionada con los fundamentos teórico-musicales de un maestro de música. Lo anterior implica una profundidad tal que el ideal del perfil de egreso se inclina principalmente hacia la docencia en escuelas o instituciones de música, y rebasa la posibilidad, dentro de su perfil, de impartir clases de música en el sistema educativo general, también llamado **música escolar**. De hecho, como se observa en los ejes de

³² Este concepto se expone y analiza en el sub tema 2.4.1. págs. 86 y 87 de la presente tesis.

formación y mapa curricular, no se incluyen estudios pedagógicos que apoyen el conocimiento del desarrollo psicosocial del niño.

Con relación a lo anterior, los contenidos formativos del plan de estudios que nos ocupa, de acuerdo al esquema planteado por Zabalza (2003), se encuentran distribuidos en la siguiente forma:³³



Cuadro 18. Agrupación y caracterización de los contenidos formativos que muestra el plan de estudios de la Lic. en Música, área Teoría e Historia

Al comparar el esquema anterior con los planes de estudio del resto de las áreas de la Licenciatura en Música que ofrece la Universidad de Colima, es posible observar el discurso curricular de esta institución respecto al énfasis en las bases teóricas, ubicado como contenidos culturales generales, o formación básica; en cuanto a la derivación de las cinco áreas de licenciatura entre teóricas e interpretativas, o prácticas, los contenidos que las definen son aquellos indicados como formativos disciplinares/generales; se trata aquí de materias comunes a quienes egresan como directores, compositores y alumnos que cursan el área de Teoría e Historia de la Música. Los contenidos curriculares que definen específicamente el perfil de dicha carrera son los ubicados como contenidos formativos disciplinares de especialización.

³³ La distribución de las asignaturas se presenta como resultado de la presente investigación, posterior al análisis de los datos tomados de Universidad de Colima, 2003, por parte de la sustentante.

Éstos últimos son los que expresan con puntualidad las competencias en cuanto al saber hacer relacionadas con un educador musical.

De lo anterior se concluye que la inclinación conceptual del *ser* a la que responde la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia que ofrece la Universidad de Colima, coincide con las aproximaciones de Frega y Hemsy de Gainza,³⁴ en el sentido de que el educador musical es un profesional con una sólida formación, que se caracteriza por contar con un profundo conocimiento de la teoría musical, así como por su capacidad para la enseñanza.

En cuanto al perfil profesional, el plan de estudios analizado indica su especificidad dentro del amplio espectro de posibilidades relacionadas al quehacer del educador musical; en este caso, se indica que esta carrera asume la tarea principal de preparar músicos “especializados en materias teóricas, como docentes para diferentes instituciones educativas en nivel medio superior y superior” (Universidad de Colima, 2003 p. 9), lo cual sugiere que dicho perfil no considera en su propuesta la docencia en nivel básico o elemental de la educación en general. Por otra parte, la cita anterior hace referencia a una especialización en materias teóricas, en cuyo caso, es posible asumir que los egresados fungirán como maestros de Solfeo, de Armonía, de Teoría de la Música, de Historia de la Música y/o de Contrapunto; como consecuencia de lo anterior, es factible concluir que el perfil profesional del Plan de Estudios analizado, en cuanto a su relación con la educación musical, se ubica en la enseñanza profesionalizante³⁵ como el área destinada a su campo laboral.

Es pertinente aclarar que el perfil profesional analizado, si bien es específico respecto a la educación musical, amplía su espectro hacia ámbitos laborales que suponen un profundo conocimiento del lenguaje y de las formas musicales, así como un desarrollo auditivo notable; lo anterior se observa tanto en la caracterización del campo laboral, como en los fines de esta carrera, donde se sostiene que los egresados participan “en el ámbito de la crítica musical, así como en el asesoramiento de producciones audiovisuales”. (Universidad de Colima, 2003, p. 9).

³⁴ Analizadas en el capítulo 1.3 de la presente tesis.

³⁵ Definiciones abordadas en el subtema 1.1.1.- La educación musical: concepto y naturaleza a la que obedece la música. p. 21 de la presente tesis.

2.2.3.-Competencias específicas del Licenciado en Música, área Teoría e Historia

En términos de competencias, de acuerdo a la definición de las mismas expresada por Mariscal (2006), se retoman a continuación aquellas relacionadas con el **saber, saber hacer y saber ser** correspondientes a los planos conceptual, práctico y reflexivo, mismas que se desprenden del análisis del perfil profesional expresado en el documento curricular de la Licenciatura que nos ocupa.

a) Saber

Las competencias relacionadas al plano conceptual se ubican principalmente en el perfil de egreso (Universidad de Colima, 2003, pp. 10 y 11), donde se indica que el Licenciado en Música, área Teoría e Historia, es el profesional responsable de la estructuración integral, lógica y coherente de los conocimientos fundamentales de la educación musical especializada en las materias teóricas; así mismo se expresa que dicho egresado posee un conocimiento sistemático y profundo respecto a los saberes teórico musicales, lo cual está encaminado al ejercicio de la actividad docente.

Dentro de los ejes de formación³⁶ mediante los que se integra el documento curricular (Universidad de Colima, 2003, pp. 14-16), se encuentra la primera alusión a las competencias a desarrollar en el estudiante, de modo que:

1. El eje teórico implica la capacidad de comprensión de los códigos musicales, el adiestramiento del oído interno y los hábitos de entonación.
2. El eje analítico está enfocado a la comprensión de la evolución y desarrollo de los estilos y estructuras musicales, así como al estudio de los conceptos teóricos que han sido utilizados a través de la historia en diversas formas y géneros musicales.
3. El eje interpretativo implica que el egresado fortalezca, durante sus estudios profesionales, aptitudes y habilidades relativas a psicomotricidad, coordinación,

³⁶ El plan de estudios está integrado por seis ejes de formación, con las materias relacionadas con los mismos; Teórico: Teoría de la música I, II; Armonía I-IV; Contrapunto I-III; Adiestramiento auditivo I, II; Acústica I, Solfeo superior I-VI; Analítico: Historia de la música I-VIII; Análisis de las formas musicales I-III; Repertorio operístico I, II; Interpretativo: lectura de partituras I, II; Orquestación I, II; Práctica coral I-VI; piano complementario I-VIII; Metodológico: Psicología del aprendizaje, Didáctica general, Didáctica del área, Evaluación educativa, Metodología del solfeo, Metodología de la armonía, Seminario de investigación I, II, Práctica profesional; Informático: Computación aplicada a la música I, II; y Complementario: Inglés I-VIII; servicio social universitario, actividades culturales y deportivas, servicio social constitucional. Universidad de Colima, 2003, pp. 14-16.

desarrollo auditivo, sentido de la interpretación en el piano. Además, en este eje se ve reflejada la capacidad de expresión vocal a través de la práctica coral.

4. El eje informático da al egresado herramientas necesarias para conocer el desarrollo y avance de la tecnología computacional en torno a la disciplina musical. Mediante los conocimientos adquiridos por esta vía, el licenciado en música, área teoría e historia, estará en posibilidades de optimizar los procesos de creación musical.³⁷
5. El eje complementario al igual que el metodológico, están enfocados principalmente a desarrollar competencias relacionadas con el *saber hacer* y con el *saber ser*, más que con el *saber*.

b) Saber hacer

Las competencias correspondientes al plano práctico, de acuerdo al modelo de diseño curricular empleado por la Universidad de Colima en el caso de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, son expresadas con mayor claridad dentro del perfil profesional;³⁸ de éstas se reconoce en primer término, su participación en las áreas de la docencia musical; además se indica que el egresado empleará los conocimientos adquiridos en tres rubros: la investigación, el estudio y la comprensión de la cultura musical universal.

Dentro del mismo perfil profesional se especifican como actividades que pueden llevar a cabo el egresado de esta carrera:

- Integrar y estructurar los contenidos técnico-musicales que posibiliten una formación integral, dentro del eje teórico de la enseñanza musical.
- Elaborar, revisar y/o realizar planes de estudio de los distintos niveles de enseñanza.
- Proponer, elaborar y supervisar la concepción, enfoque y organización de textos para el aprendizaje musical.
- Promover las diferentes manifestaciones artístico-musicales dentro de su entorno cultural.
- Participar en producciones discográficas, cinematográficas, radiofónicas o televisivas.

³⁷ Se desconoce si como parte del *curriculum oculto* o la práctica pedagógica al interior del aula, este eje informático observe y reconozca la existencia de programas de apoyo didáctico para el entrenamiento de entonación, ritmo y lectura musical, ya que el programa de computación aplicada a la música no contempla formalmente dichos contenidos.

³⁸ El modelo curricular empleado, en el caso de los aspectos que abarca el perfil profesional, incluyen: objetivo general de la carrera, perfil de egreso, actividades que realiza el egresado, campo de trabajo, características deseables del aspirante, estudios previos, requisitos de admisión, requisitos de egreso y duración de la carrera. Universidad de Colima, 2003 p. 10 y 11. Ver Anexo VI.

- Realizar análisis y crítica musical en medios de comunicación impresos y/o electrónicos.
- Participar como ponente en seminarios, simposios y mesas redondas que lleven como tema la cultura y la educación musical. (Universidad de Colima, 2003, p.11).

Las competencias relacionadas con el saber hacer se exponen también dentro de los ejes de formación del Plan de estudios (Universidad de Colima, 2003, pp.14-16); de acuerdo a lo cual:

1. A través de los contenidos incluidos en el eje analítico, el egresado aplica estructuras conceptuales, criterio y juicios de análisis propios, respecto a la evolución del arte musical desde la antigüedad hasta nuestros días, dentro de su práctica docente.
2. Los contenidos del eje interpretativo dotan al egresado de las condiciones y herramientas necesarias para la recreación de obras musicales ya sea mediante su ejecución al piano o de su interpretación vocal.
3. El eje metodológico desarrolla las competencias encaminadas al uso y manejo de métodos y técnicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias teórico musicales; dota al estudiante de la experiencia y conocimientos didácticos enfocados a la música, y asegura el conocimiento y manejo de aspectos relacionados con el comportamiento y respuestas diversas de los individuos; de igual forma, en este eje el egresado se adentra en los procesos de la investigación musical.
4. Mediante el eje informático, el egresado adquiere las competencias relacionadas con la aplicación y manipulación de programas (*software*) funcionales para el ejercicio de la disciplina musical.
5. Finalmente, mediante el eje complementario, con el estudio de un segundo idioma, se pretende que el egresado posea más posibilidades de comunicación y formas de relacionarse con el mundo actual.

Dentro de la estructuración y organización del Plan de estudios, se subrayan competencias respecto a la formación de un profesional en la docencia de la música, que además pueda participar como investigador, difusor y crítico musical. En este sentido, el acento primordial respecto a las materias y carga horaria del Plan de estudios se concentra en dos vertientes: por un lado prevé un perfeccionamiento auditivo y analítico; por el otro, asegura la profundización de conocimientos teóricos e históricos especializados.

c) Saber ser

Las competencias que implican el plano reflexivo esto es, el saber ser, se indican dentro del perfil del egresado al señalar que el Licenciado en Música, área Teoría e Historia, “poseerá una sólida cultura general que le permitirá tener amplios criterios acerca de la música y su ambiente”. (Universidad de Colima, 2003, p. 10).

Aunado a lo anterior, el documento curricular señala como características deseables del aspirante:

- Capacidad creativa disciplinaria
- Sentido de autocrítica
- Sensibilidad artística y capacidad lógico-analítica así como gusto por la música e interés por las artes en general (Universidad de Colima, 2003, p. 11).

A pesar de que, en apariencia no se encuentran definidas a profundidad las competencias relativas al saber ser, el documento curricular expone, como parte del sustento pedagógico de la carrera, una serie de características de la enseñanza que inclinan la formación del estudiante hacia la previsión de actitudes reflexivas determinadas. En este sentido, la carrera analizada se dice adscrita a tres líneas de influencia pedagógica: pragmatismo instrumentalista, de J. Dewey, desarrollo de la iniciativa que expone M. Montessori, y educación por la acción a la que hace referencia O. Decroly. (Universidad de Colima, 2003, p. 12).

Los egresados se forman bajo las siguientes premisas:

- a) El conocimiento es algo que hacemos; los significados en su cualidad lógica son puntos de vista, actitudes, métodos de avance hacia los hechos, y la experimentación activa es esencial para la verificación del aprendizaje.
- b) El aprendizaje se da a partir de la iniciativa y aptitudes personales del individuo; existe un interés y alegría por aprender.
- c) La vivencia escolar permite el aprendizaje de comportamientos sociales, y al mismo tiempo, es un medio humano que ofrece recursos para la satisfacción de las necesidades cotidianas. Se deben procurar ambientes de libertad, movimiento y acción.

De lo anterior se infiere que las competencias que desarrolla el estudiante, de acuerdo al documento curricular de la Licenciatura en Música que nos ocupa, integran un modelo de

profesionista que en un plano ideal o académico sabe ser creativo, disciplinado, de amplio criterio y cultura general, así como capaz de aplicar un sentido de autocrítica en su desempeño profesional. Como consecuencia de las corrientes pedagógicas que fundamentaron su formación, se observa en el egresado un *saber ser* como persona, que manifiesta el conocimiento vivencialmente, con iniciativa y actitud consciente de que la música formal parte de las actividades cotidianas de su entorno.

Si bien es cierto que los contenidos curriculares están relacionados entre sí, de forma tal que al término de los estudios el egresado cuenta con una preparación integral a fin de desempeñarse profesionalmente, también es cierto que los contenidos curriculares que hacen la diferencia entre un área de egreso y otra, se manifiestan en el grupo de contenidos disciplinares o de especialización,³⁹ y así mismo son la base para definir el perfil profesional de la carrera. Por lo tanto, las competencias que tienen lugar en las asignaturas incluidas en este tipo de contenidos, constituyen la materia esencial que esta investigación empleará a fin de contrastarla con la práctica docente de los egresados. Dichas competencias se manifiestan de acuerdo al siguiente listado de asignaturas:⁴⁰

³⁹ En la pág. 126 de la presente tesis se detalla la aplicación del modelo de Zabalza al Plan de Estudios de la Lic. en Música, área Teoría e Historia de la U. de C., donde se agrupan los contenidos formativos en cuatro bloques. Uno de éstos es el de contenidos disciplinares o de especialización.

⁴⁰ Los datos respecto a los ejes y nombres de las asignaturas se tomaron de Universidad de Colima, 2003, p. 18; las competencias expresadas tienen su fundamento en el objetivo general de cada asignatura, así como en el desarrollo programático (Universidad de Colima, 2003, sin paginar), y significan parte de los resultados que arroja la aplicación del marco teórico-curricular de la presente investigación.

| Eje del Plan de Estudios | Asignatura | Competencias específicas |
|--------------------------|----------------------------------|---|
| Teórico | Adiestramiento auditivo | Capacidad para emplear métodos y técnicas en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las materias teórico-musicales. |
| | | Capacidad para distinguir modos, tonos, intervalos y composición de acordes para una mejor lectura musical en los ejes horizontal y vertical. |
| | | Habilidad de reproducción rítmico-melódica de fragmentos musicales de diferentes dimensiones, para ejercitación de la memoria auditiva. |
| | Acústica | Capacidad de teorizar y conceptualizar fenómenos físico-acústicos presentes en la reproducción sonora. |
| | | Conocimiento de la anatomía y fisonomía humana involucradas en el proceso auditivo. |
| | | Comprensión de la evolución y desarrollo de los instrumentos musicales así como su clasificación organológica. |
| Metodológico | Didáctica general | Conocimientos técnicos y metodológicos del proceso de enseñanza aprendizaje. |
| | Didáctica del área | Capacidad para integrar conocimientos y principios didácticos a la enseñanza aprendizaje de la música. |
| | | Capacidad para optimizar el proceso práctico de la enseñanza musical, a través del reconocimiento y empleo de diferentes herramientas y técnicas. |
| | Evaluación educativa | Capacidad para aplicar o generar instrumentos para corroborar el grado de cumplimiento de objetivos educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje. |
| | | Capacidad para seleccionar y proponer formas de evaluación adecuadas a la naturaleza y características propias de la disciplina musical. |
| | Metodología del solfeo | Capacidad para la enseñanza aprendizaje del solfeo mediante la integración de conocimientos sobre el desarrollo auditivo y su enseñanza sistematizada. |
| | Metodología de la armonía | Capacidad para la enseñanza aprendizaje de la armonía, de acuerdo a su estructuración, cronología, importancia y secuenciación como un saber elemental en la teoría de la música. |

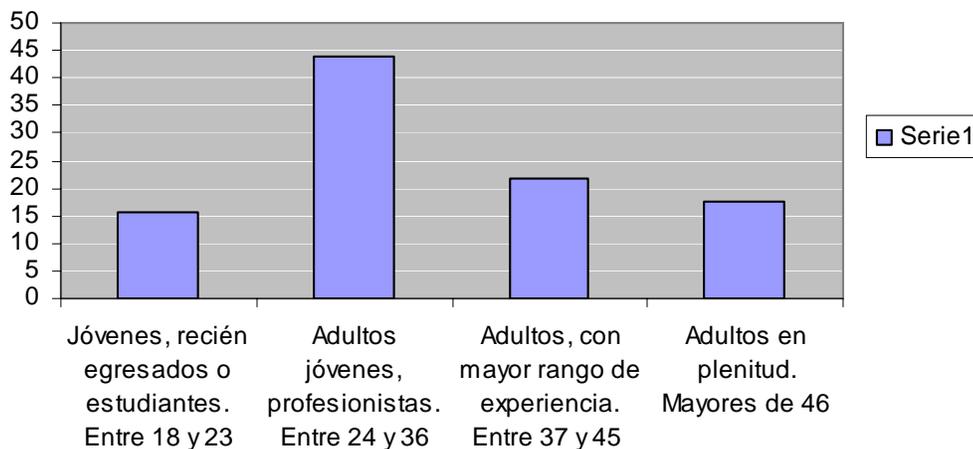
Cuadro 19. Competencias pedagógico-musicales del plan de estudios de la Universidad de Colima.

2.3.- DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR MUSICAL EN MÉXICO, A PARTIR DEL PLANO LABORAL ACTUAL

2.3.1.- Ser y hacer del educador musical en México

Ante la ausencia de documentos que validaran con efectividad la forma, cantidad, variedad y calidad con los que el Educador Musical asume su rol profesional actualmente en nuestro país, los resultados que se expondrán a continuación se derivan de un primer proceso de investigación de campo a nivel nacional, en el que fue aplicado un cuestionario a un total de 180 personas relacionadas de alguna manera con el plano laboral de la educación musical. En las líneas siguientes se presentarán datos que responden en forma general al cuestionamiento sobre quiénes son los educadores musicales desde la realidad laboral.

La muestra incluyó encuestados de un 78% del total de los estados de la República Mexicana.⁴¹ El total de cuestionarios respondidos corresponde al 56% de encuestados del sexo femenino y 44% del sexo masculino, lo que habla de que la participación de hombres y mujeres en el ámbito laboral del educador musical es equitativa. Respecto al rango de edad que se desprende de los datos generales, casi la mitad de los encuestados (44%) son jóvenes profesionistas entre los 24 y los 36 años, lo que habla de una edad óptima respecto a la vida productiva.



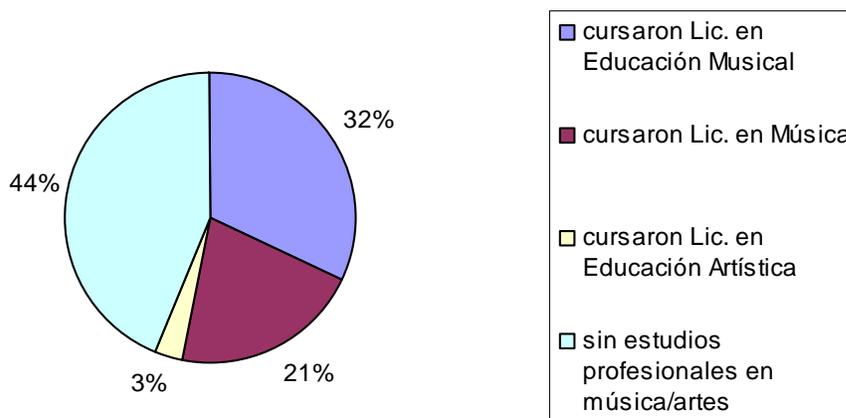
Cuadro 20. Rango de edad de los encuestados que se desempeñan como educadores musicales en México.

⁴¹ Estados representados: Coahuila, Zacatecas, Morelos, Edo. De México, Sinaloa, Hidalgo, Tamaulipas, Chiapas, Tlaxcala, Chihuahua, Michoacán, Yucatán, Guanajuato, Distrito Federal, Puebla, Jalisco, Campeche, Veracruz, Querétaro, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Toluca y San Luis Potosí.

En relación al *ser* del Educador Musical en nuestro país, la encuesta arroja, en primer término, resultados respecto a la formación académica de quienes se desempeñan como educadores musicales: la mayoría de los encuestados (72%) cursó estudios musicales con la intención de dedicarse profesionalmente a esta disciplina; de éstos, casi una tercera parte (32%) estudia o estudió una Licenciatura en Educación Musical. Lo anterior nos indica que el aspecto vocacional de los educadores musicales, está bien definido en la mayoría de los casos.

Entre los encuestados que dijeron contar con estudios musicales profesionales, más de la mitad (56%) lo hicieron en instituciones con reconocimiento oficial, tales como Escuelas, Institutos o Conservatorios adscritos a Universidades públicas; el 11% respondieron contar únicamente con estudios de nivel medio superior; y el restante 12% lo hicieron en instituciones sin reconocimiento o validez por parte de la SEP.

Respecto al antecedente académico correspondiente a estudios de nivel superior, se observa que el campo laboral está dividido entre quienes estudiaron específicamente la carrera de Educación Musical, quienes cursaron otra carrera o área del ámbito musical,⁴² quienes cuentan con estudios de Licenciatura en Educación Artística y, finalmente, con un porcentaje menor, quienes se dedican a ejercer la docencia en música, sin contar con estudios profesionales relacionados con dicha disciplina.⁴³



Cuadro 21. Antecedente académico de los educadores musicales en México.

⁴² El dato se refiere a las Licenciaturas en Música en las áreas de: interpretación instrumental, canto, dirección coral, piano y/o composición.

⁴³ Este porcentaje incluye a quienes tienen estudios a nivel medio superior, quienes cursaron carreras sin reconocimiento por parte de la SEP, quienes tomaron cursos de música de tipo amateur o por pasatiempo, y en un menor porcentaje (3.3%) a quienes carecen de un antecedente respecto a estudios en música.

Al cuestionarles sobre su experiencia laboral en el área de la educación musical, se observa que una gran mayoría de los encuestados (87%) la ejercen o han ejercido como profesión; de éstos, el 62% reportó experiencia laboral de más de 6 años. Entre quienes estudiaron la Licenciatura en Educación Musical, el 94% ha trabajado en el área, en comparación con el 91% que resultó entre quienes estudiaron Licenciaturas en Música en otras áreas de egreso.

2.3.2.- Instituciones, nivel y características de adscripción laboral

Respecto a los niveles educativos en los que desempeña labores docentes un educador musical, se encontró una mayor recurrencia en preescolar y primaria, y en segundo término en secundaria y estudios correspondientes a nivel elemental o básico en escuelas de música. Por otra parte, los resultados mostraron que los posgrados en música y los estudios de nivel superior, licenciaturas en general, son ámbitos en que existe una escasa participación laboral de educadores musicales. Lo anterior puede observarse con mayor claridad en la gráfica siguiente:

| Ámbito laboral en el que se desempeñan los encuestados: | Frecuencia de resultados, de acuerdo a la formación de los encuestados: | | | |
|---|---|--|--------------------------|-------|
| | Lic. en Educación Musical | Lic. en Música (intérpretes de un instrumento) | Sin estudios acreditados | TOTAL |
| Preescolar | 35 | 32 | 17 | 84 |
| Primaria | 41 | 29 | 13 | 83 |
| Secundaria | 29 | 25 | 12 | 66 |
| Nivel medio superior | 16 | 19 | 3 | 38 |
| Nivel superior | 8 | 10 | 1 | 19 |
| Escuela de música, nivel elemental | 27 | 28 | 9 | 64 |
| Esc. de música, nivel medio superior | 6 | 15 | 2 | 23 |
| Esc. de música, nivel superior | 9 | 10 | 1 | 20 |
| Esc. de música, posgrado. | 1 | 1 | -- | 2 |

Cuadro 22. Participación del educador musical en el sector educativo nacional

En las respuestas de quienes estudiaron una Licenciatura en Educación Musical, se observó una mayor recurrencia en primaria que en cualquier otra opción; por otra parte, quienes

cuentan con dicha carrera muestran una recurrencia menor en nivel superior y medio superior de escuelas de música, respecto a la expresada por los profesionistas egresados de otras áreas de licenciatura en música.

En la muestra se observa participación en todas las opciones laborales; sin embargo, se requiere un estudio más profundo para definir el espectro que cumple el educador musical, dada la posibilidad de su inserción en opciones como medios masivos de información, instituciones culturales, editoriales relacionadas con la disciplina musical, proyectos de generación y aplicación del conocimiento, entre otras. En este primer acercamiento, se puede concluir que casi la mitad de los egresados de una licenciatura en educación musical (44%) laboran en el nivel preescolar, en primaria el 35% y finalmente en el nivel elemental de escuelas de música el 27%; en licenciaturas de música, únicamente labora el 9% de los encuestados.

Los cursos o asignaturas que los educadores musicales encuestados imparten se pueden ubicar en tres bloques, de acuerdo a la siguiente clasificación:

- a) Específicas: Lenguaje musical, órgano, conjuntos corales, solfeo, piano, rítmica, entrenamiento auditivo, pedagogía musical, educación vocal, práctica docente, didáctica, sistemas pedagógicos, música escolar, gramática musical, teoría básica de la música, instrumento.
- b) De iniciación: Educación musical, iniciación musical, música, estimulación musical, cantos y juegos.
- c) Generales: Educación artística y motricidad (que se imparten en preescolar); educación estética y artística (que se imparte en preparatorias), introducción a la música (que se imparte en secundarias y primarias).

Es de subrayar el hecho de que entre quienes dijeron haber estudiado una Licenciatura en Música como ejecutantes, un 61 % imparten materias teórico-musicales en primaria y secundaria; y un 30% lo hace en escuelas de música.

Lo anterior nos lleva a documentar el quehacer del educador musical desde el ámbito curricular; en términos generales, las instituciones que ofrecen estudios profesionales en esta área de la música, caracterizan el perfil del egresado con habilidades y conocimientos tanto en lo pedagógico como en lo musical, que le permiten:

1. Participar en ámbitos que involucren la docencia musical
2. Participar en la promoción y difusión cultural
3. Impartir las asignaturas teórico musicales
4. Participar en la elaboración de programas de estudio
5. Participar en la generación de metodologías, así como en la elaboración de textos para el aprendizaje musical
6. Participa en producciones de los diversos medios masivos de comunicación como crítico, comentarista, arreglista y/o auxiliar de producción audiovisual

En complemento a lo anterior, el campo de trabajo que aparece citado en las instituciones educativas consultadas⁴⁴ abarca:

- Centros educativos de nivel básico, medio y superior
- Instituciones dedicadas a la difusión de la cultura
- Instituciones o escuelas de enseñanza musical, sectores público y privado
- Medios masivos de comunicación
- Centros de investigación musical
- Empresas discográficas y/o editoriales

Es importante señalar, respecto al perfil profesional del educador musical en nuestro país y su situación actual, que los datos mostrados, desde una óptica cronológica y cuantitativa, plantean un panorama en el que se observa poco avance en torno al reconocimiento y definición de dicho perfil, tanto al interior de las instituciones que ofrecen esta carrera, como al exterior, al corroborar el campo de trabajo en que se desenvuelve el docente de música; se aprecia, asimismo, una disparidad en el planteamiento de la carrera respecto al amplio, y en consecuencia, ambiguo espectro del perfil de egreso, lo que provoca serias carencias en la proyección de la misma y una minimización en las competencias que los educadores musicales pueden desarrollar como profesionistas dedicados a la transmisión del arte.

⁴⁴ Se consultaron vía internet, el perfil de egreso y campo de trabajo de la Licenciatura en Educación Musical de las siguientes instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Conservatorio de Música del Estado de México, Instituto de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua y Universidad de Colima.

2.3.3.- Contenidos curriculares y materias trascendentes en el ámbito laboral

La relación entre lo que se estudia y trasciende al ámbito laboral, es un tema que se sondeó en aquellos encuestados egresados de licenciatura en educación musical mediante el cuestionamiento respecto a las diez materias que consideraban significativas; el listado de opciones incluía 22 asignaturas tomadas de los planes de estudio de tres instituciones de educación superior que ofrecen actualmente una Licenciatura en Educación Musical: Universidad Autónoma de México, Universidad Veracruzana y Universidad de Colima. A fin de analizar las respuestas, se consideró como sustento teórico lo expuesto por Zabalza (2003, p. 40) en cuanto a la importancia de la selección de contenidos formativos en un *currículo* del ámbito universitario; el autor puntualiza que las decisiones, en este sentido, constituyen un tema importante en la controversia de la Universidad en su conjunto y en la misma naturaleza de la carrera, dado que esto definirá su generalidad o especialización, si será de formación técnica o humanística, si se alinearán a lo universal o a lo situacional.

Con base en lo anterior, las asignaturas y los resultados obtenidos, respondieron al siguiente esquema:

| Materias relacionadas con la Educación | Materias relacionadas con la práctica musical |
|---|---|
| Didáctica | Guitarra |
| Psicología | Composición |
| Pedagogía | Canto |
| Teorías de la educación | Piano |
| | Instrumento: <i>violín, clarinete, acordeón, percusiones, bajo eléctrico, flauta trasversa.</i> |
| Materias tronco común musical | Flauta dulce o de pico |
| Entrenamiento auditivo | Materias de formación en cultura general |
| Solfeo | |
| Armonía | Filosofía del arte / Estética |
| Contrapunto | Metodología de la investigación |
| Análisis de las formas musicales | Materias específicas relacionadas con el perfil del educador musical |
| Historia de la música | |
| Orquestación | Armonía al teclado |
| | Dirección coral |
| | Didáctica de la música |

Cuadro 23. Asignaturas significativas para el educador musical.

Los cursos o asignaturas que se indicaron con mayor frecuencia como aquellas significativas durante el estudio profesional de la música fueron: Solfeo, Piano, Pedagogía, Armonía, Historia de la música, Dirección coral, Psicología, Didáctica de la música, Análisis de formas musicales y Contrapunto. Los bloques de materias con mayor número de asignaturas señaladas fueron: el tronco común musical, y en segundo término, el de materias relacionadas con la Educación.

Contrario a lo que se observa en el peso curricular, carga horaria y número de créditos de algunos planes de estudios que forman educadores musicales, los encuestados otorgaron mayor importancia a asignaturas como Metodología de la investigación, o incluso Filosofía del arte, por encima de otras como Guitarra, Composición y Orquestación.

Sin embargo, al concentrar el total de los resultados en este rubro, a fin de comparar la opinión entre educadores musicales y músicos que ejercen dicha actividad (mas no cursaron estudios específicos) se aprecian diferencias importantes:

| Recurrencia: | Respuestas de los Licenciados en Educación Musical encuestados ⁴⁵ | Respuestas de los Licenciados en música/Educación artística encuestados |
|-------------------|---|---|
| Más del 70% | Solfeo Piano Pedagogía Armonía | Solfeo Armonía Historia de la música |
| Alrededor del 60% | Historia de la música Dirección coral Psicología Didáctica de la música | Piano Pedagogía |
| Alrededor del 50% | Análisis de las formas musicales Contrapunto Entrenamiento auditivo Metodología de la investigación Teorías de la educación Flauta dulce | Entrenamiento auditivo Didáctica de la música Dirección coral |
| Abajo del 45 % | | Análisis de las formas Contrapunto Didáctica Psicología |

Cuadro 24. Comparación de resultados respecto a asignaturas significativas.

Es posible inferir la posibilidad de que quienes se dedican a la educación musical, pero no estudiaron dicha carrera, se apoyan mucho más en las materias del bloque teórico en general,

⁴⁵ El orden en que se ubican las asignaturas va de mayor a menor de acuerdo con la frecuencia en las respuestas.

así como en los conocimientos y habilidades desarrolladas a través de las asignaturas de Piano y Pedagogía; mientras que entre quienes egresaron de una licenciatura en educación musical se observa una distribución equitativa de asignaturas elegidas como significativas pertenecientes a tres de los cinco bloques, e indican con menor frecuencia el bloque de materias relacionadas con la práctica musical.

2.3.4.- Habilidades y conocimientos que demanda el ámbito laboral

Dentro de una serie de preguntas sobre su formación académica y desempeño laboral, se cuestionó a los participantes respecto a las *habilidades y conocimientos* imprescindibles para su práctica docente; en este sentido, se les otorgó un listado con doce tópicos de acuerdo a las siguientes áreas:

a) Competencias del ámbito pedagógico-musical

- a. Conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música (Suzuki, Tort, Kodaly, Martenot, entre otros)
- b. Conocimiento de teorías del aprendizaje (Piaget, Gardner, Rogers, Vigotsky, entre otros)
- c. Conocimientos y empleo de didáctica
- d. Conocimientos de psicología del desarrollo

b) Conocimientos relacionados con habilidades práctico-musicales

- a) Dirección de coros
- b) Dominio de un instrumento (*piano, guitarra, flauta, bajo, percusiones, violín*)
- c) Capacidad de improvisación musical

c) Competencias relativas a la inclusión en estructuras académicas

- a) Capacidad para desarrollar investigaciones relativas al área
- b) Capacidad para trabajar contenidos de otras áreas artísticas (artes visuales, danza, teatro).
- c) Capacidad para diseñar planes y programas de estudio

d) Dominio de elementos básicos de teoría musical

- Dominio del Solfeo
- Dominio de la Armonía musical

La frecuencia con la que se marcó como imprescindible cada tópico se muestra en los resultados siguientes:

| Competencia | Frecuencia de respuesta |
|---|--------------------------------|
| Conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música | 85 % |
| Dominio de un instrumento musical | 73 % |
| Diseño de planes y programas de estudio | 68 % |
| Dominio del solfeo | 68% |
| Conocimiento y empleo de didáctica | 64 % |
| Improvisación musical | 59 % |
| Trabajo de contenidos artísticos en general | 57 % |
| Conocimiento de teorías del aprendizaje | 55 % |
| Dirección de coros | 55 % |
| Dominio de armonía | 55 % |
| Conocimientos de psicología del desarrollo | 45 % |
| Capacidad para desarrollar investigación | 41 % |

Cuadro 24. Competencias según su importancia en la práctica laboral del maestro de música.

Este primer acercamiento en torno a observar las competencias que demanda el ámbito laboral de un educador musical, establece únicamente el panorama general y puede, en su función de diagnóstico, indicar en todo caso aquellos elementos que necesitan de una investigación a fondo. Los resultados que se presentan en el cuadro anterior señalan las competencias que son más necesarias en el desarrollo profesional correspondiente al nivel básico de educación general, de mayor a menor frecuencia en las respuestas: primaria y preescolar y, en segundo término, aquellos que demanda el trabajo docente en secundaria y en las opciones correspondientes a la formación básica en una escuela de música.⁴⁶

⁴⁶ La conclusión expresada establece una relación con los datos incluidos en las páginas 136 y 138, respecto al nivel de adscripción de los educadores musicales en nuestro país, que resultaron de la presente investigación.

Otro elemento a observar en los resultados del instrumento aplicado, es aquel que nos muestra la relación entre la formación académica de los educadores musicales, respecto a los contenidos que los mismos educadores calificaron como significativos, y su aplicación en la práctica laboral, en cuanto a las habilidades que los encuestados indicaron como imprescindibles en dicha práctica; los datos obtenidos se presentan de acuerdo al siguiente cuadro:

| Frecuencia en las respuestas | Formación académica | Frecuencia en las respuestas | Práctica docente |
|------------------------------|--|------------------------------|--|
| Entre el 75% y el 82% | Solfeo Piano Pedagogía Armonía | Entre el 68% y el 85% | Metodologías Diseño de planes y programas de estudio Dominio de un instrumento Solfeo |
| Entre el 54% y el 65% | Historia de la música Dirección coral Psicología Didáctica de la música | Entre el 57% y el 59% | Improvisación musical Didáctica Trabajo de contenidos artísticos en geral. |
| Entre el 51% y el 52 % | Análisis de formas musicales Contrapunto Entrenamiento auditivo | 55 % | Teorías del aprendizaje Dirección de coros Armonía |
| Abajo del 45% | Metodología de la investigación Teorías de la educación Flauta dulce | Abajo del 45% | Psicología del desarrollo Desarrollo de investigación |

Cuadro 25. Aplicación de conocimientos y habilidades del educador musical.

A pesar de que la finalidad de este instrumento no iba encaminada a contraponer los contenidos formativos con su aplicación en la práctica de los educadores musicales, se consideraron estos resultados para obtener algunos indicadores generales respecto a posibles convergencias y divergencias al respecto. De este modo, en términos de habilidades y conocimientos requeridos en el plano laboral, se observa que:

- a) En el primer grupo de respuestas, aquellas marcadas como significativas e importantes por un mayor número de encuestados, las competencias respecto a conocimientos de metodologías de la música, diseño de planes y programas de estudio, dominio de un instrumento musical y solfeo, coinciden en cuanto al grado de importancia que tuvieron las asignaturas: pedagogía, piano y solfeo durante la carrera de los educadores musicales. En cambio, los conocimientos de armonía, que se indicaron dentro del primer grupo de asignaturas significativas, fueron evaluados como imprescindibles

únicamente por el 55% de los encuestados, lo que ubica los conocimientos de Armonía como una competencia en una escala mucho menor de importancia para la práctica laboral; sin embargo, en términos de competencias, la improvisación musical, incluida en el grupo siguiente, integra conocimientos prácticos tanto del piano, como de la armonía; en este caso es posible señalarla con una coincidencia adyacente.

- b) En el segundo grupo, alrededor del 60% de los encuestados indicaron como imprescindibles las competencias relacionadas con el ámbito de la didáctica y con el trabajo de contenidos artísticos en general. Lo anterior puede observarse como coincidente en cuanto a que ya fue señalada la Pedagogía como una asignatura significativa durante la vida académica. Sin embargo, entre las asignaturas seleccionadas para este instrumento, no existe ninguna que pueda ofrecer un antecedente académico a los educadores musicales que indicaron la necesidad de manejar contenidos correspondientes a la educación artística en general. Lo anterior nos lleva una vez más a señalar la indefinición del perfil profesional del educador musical y, además, la forma en que el campo laboral y cultural asume y ratifica su papel o rol social.
- c) Dentro de un tercer grupo, un 55% de los encuestados ubican como importantes las competencias de dirección coral, armonía y teorías del aprendizaje. Lo anterior muestra un desfase respecto a su impacto en la trayectoria académica de los educadores musicales, dado que como asignaturas, dichos conocimientos se indicaron en un grado mayor de importancia.
- d) En el último grupo se observa una divergencia importante, dado que la competencia relacionada con los conocimientos de psicología del desarrollo fueron señalados en la escala más baja de demanda en el ámbito laboral, mientras que la asignatura Psicología, se indicó por un 54% de los encuestados, como la séptima entre las diez más significativas de los estudios de licenciatura en educación musical.

3. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS OBSERVADAS EN LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA, ÁREA TEORÍA E HISTORIA, GENERACIONES 1999-2002 Y 2000-2003

La triangulación de datos entre el “deber ser” plasmado en el documento curricular de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, su realidad traducida al desempeño de los egresados, así como la ubicación de éstos como educadores musicales a nivel nacional, permitirá eslabonar los datos cualitativos para las conclusiones del presente trabajo en cuanto a:

- a) Cuáles competencias se desarrollan en el alumno
- b) De qué manera se estructuraron en el diseño curricular
- c) En qué medida solventan las necesidades del mercado laboral

Como se mencionó al abordar el método de investigación, se seleccionaron tres informantes, egresados de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, con quienes se estableció un contacto personal que arrojó datos por medio de un cuestionario, y posteriormente, a través de una entrevista que se registró en video. Los resultados de lo anterior se presentan en los siguientes ámbitos:

I.- Académico: Datos que describen la trayectoria formativa de los informantes, así como el tránsito al mundo laboral.

II.- Ocupacional: Datos que ilustran acerca de la situación laboral actual de los informantes y la relación entre el perfil profesional y su desempeño ocupacional actual.

Se estableció una correlación entre dichos datos para verificar, en forma personalizada, las competencias vinculadas a la educación musical que cada informante desarrolló durante sus estudios y la forma en que las aplica en su práctica profesional; además se rescataron los datos aportados alrededor del perfil profesional, en el que los propios informantes se ubican como egresados del plan de estudios en cuestión.¹

¹ De acuerdo al ámbito de que se trate, el análisis que se presenta a continuación se nutre de las dos fuentes de información obtenidas de los egresados: cuestionario y entrevista, cuyos formatos se incluyen como anexos. La organización obedece al subtítulo especificado al inicio de cada apartado y difiere del orden en que se expresaron los informantes en cada uno de los instrumentos aplicados.

La exposición de los resultados en cada apartado se presenta a manera de bloque considerando lo que cada informante expresó al respecto del ámbito de que se trate; dichos bloques están indicados con un número y letra asignados a cada informante y ubicados al inicio. Al final de cada bloque se incluye una conclusión en cuanto a las coincidencias y divergencias de lo expresado con su contraparte teórico-curricular. Independientemente del ámbito que se aborde, el orden en que aparecen los informantes siempre es el mismo. A fin de facilitar la lectura de los resultados, al inicio de cada apartado se citan en forma sintetizada las principales ideas obtenidas de los informantes.

Los apartados que especifican las competencias de los planos reflexivo, cognoscitivo y práctico, toman su nombre del análisis realizado en el plan de estudios con la caracterización de la educación basada en competencias propuesta por Díaz Barriga-Rigo,² sin embargo, su observación en el ámbito real se verificó de acuerdo a las categorías resultantes del análisis cualitativo de las entrevistas aplicadas a los informantes.³ Por tal motivo, se señalan ambas referencias en los subtítulos correspondientes.⁴

3.1.- Análisis de la trayectoria académica de los informantes

Respecto a la trayectoria académica de los encuestados, el análisis realizado arrojó datos en cuanto a:

- a) Edad en que inició los estudios musicales
- b) Tiempo que ha estudiado en forma profesional
- c) Estudios posteriores a licenciatura en música
- d) Inserción al ámbito laboral durante sus estudios profesionales

Informante 1 (R).

R inició sus estudios musicales a los 10 años de edad, con el estudio del piano en instituciones educativas especializadas. Dijo haber estudiado profesionalmente la música durante seis años, en los cuales cursó nivel medio superior, del que egresó como “Instructor de música” y

² El subtema 1.2.3.2 desarrolla lo referente a la conceptualización de la EBC y concluye con un cuadro sinóptico al respecto en la pág. 81.

³ A fin de observar las competencias de la manera más objetiva e imparcial posible, se manejó un formato semi estructurado en las entrevistas, mediante el cual cada informante expresó las características de su desempeño laboral en forma amplia.

⁴ Subtema 3.3. Análisis del desempeño profesional de los informantes: 3.3.1., 3.3.2. y 3.3.3.

posteriormente en la Universidad de Colima, como licenciado en música, área teoría e historia. *R* concluyó sus estudios de licenciatura en música en el tiempo establecido por el propio plan de estudios: seis semestres; manifestó haber realizado el trámite de titulación al año siguiente de su egreso. Posterior a sus estudios de licenciatura en música, *R* no buscó ninguna opción formal de estudios: cursos con valor curricular, diplomados o posgrado.

Los datos anteriores nos muestran que el informante *R* tuvo una trayectoria académica promedio, sin rezagos en la conclusión de su carrera y con un lapso destinado a su formación profesional que podría indicar una inclinación clara hacia el área que involucra la docencia. Asimismo, el hecho de que *R* no buscara opciones para continuar sus estudios puede indicar: a) que no requiriera –o le fuera requerida- dicha formación, o bien b) que se sintiera satisfecho con el nivel adquirido en licenciatura.

Durante sus estudios de licenciatura, *R* se insertó tempranamente en el ámbito laboral al desempeñarse como docente en dos instituciones educativas relacionadas con dicha carrera; lo anterior en términos curriculares se asocia a la existencia de una estrecha relación entre el plan de estudios y su pertinencia social, es decir, que priva una vinculación entre contenidos académicos y su aplicación en el plano laboral; así mismo es un rasgo distintivo respecto a las posibilidades de inserción profesional que pueden tener los egresados de la carrera en cuestión.

Informante 2 (*J*).

Estudió música con fines profesionales por un lapso de seis años: un año en curso propedéutico a licenciatura en música (diplomado con valor curricular acreditado por la Universidad de Colima), tres años de licenciatura y dos años de especialización en el extranjero. *J* inició sus estudios musicales como pianista a los cinco años de edad, de manera informal. Su tránsito por el nivel superior lo realizó en el tiempo destinado por el plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia: seis semestres. *J* informó estar titulado, y por interés personal buscó posteriormente especializarse en Ingeniería en Audio como Técnico Musical, mediante el programa académico *Mixer Mayor*, que imparte la *Yamaha Music Academy* en Japón.

El segundo informante (*J*) no realizó ninguna actividad laboral relacionada con sus estudios de licenciatura, durante la realización de éstos. El caso de *J* muestra características importantes para reconocer los diferentes elementos que integran el perfil de egreso considerado en el plan de estudios que nos ocupa, si bien dicho perfil no corresponde a las posibilidades de

desempeño profesional que existen dentro de la enseñanza de la música, sí se encuentra contemplado dentro del espectro, competencias y campo laboral expresadas en el documento curricular analizado.

Informante 3 (C).

La persona que funge como tercer informante egresado del plan de estudios que nos ocupa, indicó haber iniciado sus estudios musicales a los nueve años de edad en el área infantil de la Escuela de Música de la Universidad de Guadalajara; posteriormente da continuidad a dichos estudios en forma profesional durante diez años: tres años como Instructor de Música, cuatro años como Profesional de Instrumentos —ambas opciones correspondientes al nivel medio superior—, y finalmente tres años de Licenciatura en Música en la Universidad de Colima; en su formación previa a licenciatura, optó por la especialización instrumental en piano. Al igual que los anteriores informantes, *C* concluyó su formación profesional en los seis semestres que marca el plan de estudios para ello; asimismo indicó haber recibido su título, luego de lo cual no buscó incrementar su formación académica en forma escolarizada.

Durante sus estudios, el informante *C* realizó actividades laborales vinculadas a la docencia musical. Impartió clases en dos instituciones de enseñanza, una de ellas del sector privado y otra pública. A semejanza del informante *R*, tanto el grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos en la licenciatura, como la pertinencia social y posibilidades de inserción profesional que muestra el análisis de los datos observados en la trayectoria académica de *C*, son aspectos que ofrecen respuestas en cuanto a una observación cualitativa de las competencias adquiridas por los egresados de la licenciatura objeto del presente estudio.

Es conveniente resaltar que los tres egresados, dados sus antecedentes musicales iniciados en la niñez y respecto a su formación pianística, muestran la congruencia y aplicación de las características deseables en los aspirantes con el plano real-laboral, aspecto que se incluye en los parámetros filosóficos de los estudios musicales en la Universidad de Colima.⁵

3.2.- Análisis de la trayectoria ocupacional de cada caso

Este apartado reveló datos específicos en cuanto a:

- a) Antigüedad dentro de la docencia

⁵ Ver subtema 4.1. Elementos que conforman las competencias reflexivas: ámbitos filosófico y estructural en el plan de estudios; página 123 de esta tesis.

- b) Características del ámbito laboral
- c) Características generales del ejercicio docente
- d) Competencias generales que exige determinado ámbito laboral

Informante 1 (R).

R indicó laborar actualmente para dos instituciones educativas con una antigüedad como docente de 18 y 10 años respectivamente. El campo laboral de R, tanto en una como en otra institución, se caracterizan por constituirse como los principales centros de formación musical especializada en dos de las principales concentraciones urbanas del Estado de Jalisco: Guadalajara y Zapopan. El tipo de ámbito particular en el que participa actualmente R, abarca tanto la docencia especializada de la música, aquella con fines profesionales, como la docencia dirigida a aficionados. Su ejercicio docente muestran las siguientes características:

| Ámbito laboral | Nivel educativo | Asignatura |
|----------------------|-----------------|----------------------|
| Instituto de Cultura | Amateur | Piano |
| Escuela de Música | Básico | Solfeo |
| Escuela de Música | Medio superior | Piano |
| Escuela de Música | Superior | Piano complementario |

Cuadro 26. Campo laboral del Informante 1.

De lo anterior cabe observar que, pese a que el informante R se desempeña como docente en tres niveles de educación musical profesional: básico, medio superior y superior, es en el primero de éstos donde se ubica su labor en relación directa con el perfil profesional contemplado en plan de estudios del cual egresó.⁶ R expresó que cubre actualmente una carga horaria total de 30 horas a la semana, al impartir los cursos citados.

En cuanto a la descripción de su ámbito laboral, R señala el grado de exigencia respecto a las siguientes competencias generales:

⁶ El perfil profesional se desarrolla en el subtema 2.2.2 del presente documento, paginas 124-127

| Mucha exigencia respecto a las competencias: | Exigencia moderada de las competencias: |
|--|--|
| Conocimientos generales de la disciplina | Conocimientos especializados |
| Razonamiento lógico y analítico | Habilidad para trabajar en equipo |
| Habilidad para la aplicación del conocimiento | Disposición para el manejo de riesgo |
| Habilidad para tomar decisiones | Buena presentación |
| Habilidad para encontrar soluciones | |
| Búsqueda de información pertinente y actualizada | |
| Habilidad para procesar y utilizar información | |
| Disposición para aprender constantemente | |
| Puntualidad | |
| Formalidad | |
| Asumir sus responsabilidades | |
| Creatividad | |
| Identificación con la empresa o institución | |
| Poca exigencia respecto a las competencias: | Ninguna exigencia en cuanto a las competencias: |
| Conocimiento de lenguas extranjeras | Habilidad para el manejo de paquetes computacionales |
| Habilidad de dirección/coordiación | Habilidad administrativa |
| Habilidad para las relaciones públicas | |
| Habilidad para la comunicación | |

Cuadro 27. Competencias que demanda el campo laboral al informante 1.

Lo anterior muestra que las actividades se relacionan directamente con la docencia y en mucho menor medida con habilidades asociadas a la administración. Por otra parte, *R* expresa que el grado de exigencia en cuanto a los conocimientos especializados es moderada, y ninguna exigencia en cuanto a las habilidades en el manejo de paquetes computacionales; si se considera que *R* labora en una institución de formación musical profesional, estas respuestas indican el grado de avance de dicha institución respecto a la inclusión de recursos tecnológicos tanto en los planes y programas de estudio, como en la aplicación de los mismos en la didáctica expresada en el plan de clase de cada profesor.

Informante 2 (J).

Indicó desempeñarse actualmente como ingeniero de grabación y audio en una empresa disquera independiente ubicada en la ciudad de Guadalajara, con una antigüedad de dos años y nueve meses; lo cual, si bien no arroja datos vinculados con el área de la docencia, se relaciona directamente con los estudios que *J* realizó una vez concluida la licenciatura, y confirma cierto grado de factibilidad de inserción en dicho campo laboral, contemplado en el plan de estudios.

La informante *J* respondió de la siguiente manera en cuanto a la descripción del grado de exigencia que le demanda el ámbito laboral respecto a las competencias generales:

| Mucha exigencia respecto a las competencias: | Exigencia moderada de las competencias: |
|---|---|
| <u>Conocimientos especializados</u> | <u>Conocimientos generales de la disciplina</u> |
| <u>Habilidad para la aplicación del conocimiento</u> | <u>Conocimiento de lenguas extranjeras</u> |
| <u>Habilidad para encontrar soluciones</u> | <u>Habilidad para el manejo de paquetes computacionales</u> |
| <u>Búsqueda de información pertinente y actualizada</u> | <u>Razonamiento lógico y analítico</u> |
| <u>Habilidad de dirección/coordiación</u> | <u>Habilidad para tomar decisiones</u> |
| <u>Disposición para aprender constantemente</u> | <u>Habilidad para procesar y utilizar información</u> |
| <u>Puntualidad</u> | <u>Habilidad administrativa</u> |
| <u>Formalidad</u> | <u>Habilidad para las relaciones públicas</u> |
| <u>Creatividad</u> | <u>Habilidad para la comunicación</u> |
| | <u>Asumir responsabilidades</u> |
| | <u>Identificación con la empresa o institución</u> |
| Poca exigencia respecto a las competencias: | Ninguna exigencia en cuanto a las competencias: |
| <u>Habilidad para trabajar en equipo</u> | |
| <u>Disposición para el manejo de riesgo</u> | |
| <u>Buena presentación</u> | |

Cuadro 28. Competencias que demanda el campo laboral al informante 2.

El informante *J* adjudicó a todas las competencias del cuestionario cierto grado de exigencia, por lo que el calificativo “Ninguna exigencia” quedó en blanco. La caracterización del ámbito laboral en el que se desempeña *J* ejemplifica la incursión de un egresado en el sector empresarial; de ahí que la mayor exigencia se encuentre sobre todo en aquellas competencias relacionadas con su función como especialista en las producciones audio gráficas: se espera que sea una especialista con los conocimientos necesarios y actualizados para solucionar problemas específicos de su campo, que sea capaz de articular su trabajo con el de otros en forma puntual. Se observa que no ocupa un puesto de alta jerarquía, dadas las competencias que manifiesta con mediana exigencia. En cuanto a las competencias que tienen relación directa con su formación previa, a *J* se le exigen moderadamente los conocimientos generales de música, dado el ámbito especializado de su trabajo. En este caso puede considerarse que su formación como licenciada en música, en el área teórico-musical, validó su ingreso a una especialidad.

Informante 3 (C).

C dijo laborar desde hace veinte años en una institución de enseñanza profesional de la música, inserta en el ámbito universitario y ubicada en la ciudad de Guadalajara; asimismo indicó dar clases individuales en forma privada. A diferencia de *R*, se dedica únicamente a la docencia musical especializada, es decir, dentro de sistemas destinados a la formación de músicos profesionales. Su ejercicio docente se caracteriza de la siguiente manera:

| Ámbito laboral | Nivel educativo | Asignatura |
|-------------------|-----------------|--|
| Escuela de Música | Básico | Solfeo elemental |
| | | Introducción a la apreciación musical |
| | | Piano |
| Escuela de Música | Medio superior | Solfeo |
| | | Piano complementario |
| | | Piano (como especialidad instrumental) |
| Escuela de Música | Superior | Solfeo Superior |
| | | Piano (como especialidad instrumental) |

Cuadro 29. Campo laboral del informante 3.

En la información citada se puede observar que *C* imparte las cátedras de Solfeo y Piano en los tres niveles educativos de la docencia especializada. Lo anterior, sumado a las observaciones emitidas anteriormente, muestra en términos generales una congruencia inicial del plano curricular con respecto al real o laboral, dado el perfil de egreso en el que se mencionan los ámbitos o niveles en que es posible impartir la docencia de materias teóricas.

En el caso de *C*, la información obtenida que relaciona las competencias generales con el grado de exigencia de las mismas en su trabajo actual, impide una caracterización de este último, dado que su respuesta fue “muchísima exigencia” en la totalidad de los mismos.⁷ Esto manifiesta, en cierto sentido, la proyección de los parámetros personales de exigencia que tiene la entrevistada hacia su propio desempeño laboral.

⁷ Los aspectos/competencias autoevaluadas se observaron en los casos anteriores, y son los mismos para las tres informantes: conocimientos generales de la disciplina, conocimientos especializados, conocimiento de lenguas extranjeras, habilidad para el manejo de paquetes computacionales, razonamiento lógico y analítico, habilidad para la aplicación del conocimiento, habilidad para tomar decisiones, habilidad para encontrar soluciones, búsqueda de información pertinente y actualizada, habilidad para procesar y utilizar información, habilidad para trabajar en equipo, habilidad de dirección/coordiación, habilidad administrativa, disposición para aprender constantemente, disposición para el manejo de riesgo, habilidad para las relaciones públicas, habilidad para la comunicación, puntualidad, formalidad, buena presentación, asumir responsabilidades, creatividad e identificación con la empresa o institución.

3.3.- Análisis del desempeño profesional

3.3.1.- Competencias del plano reflexivo; categorías de análisis: actitud profesional y perfil profesional

Los resultados arrojan datos específicos de acuerdo al siguiente orden:

- 1) Grado de satisfacción del egresado en cuanto a su desempeño profesional
- 2) Motivación hacia el ejercicio docente
- 3) Cualidades del educador musical
- 4) Orientación pedagógica asumida, ya sea consciente o inconscientemente
- 5) Conocimiento y diferenciación entre el perfil destinado a la docencia musical especializada y el dirigido a la música escolar

El grado de satisfacción de la informante en cuanto a su desempeño profesional fue indicado por *R*, de acuerdo a la siguiente categorización:

- 1) Totalmente satisfecho: * Con la posibilidad de realizar ideas propias.
 * Con la posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad.

- 2) Muy satisfecho: * Con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera.
 * Con la posibilidad de responder a problemas del trabajo.
 * Con el contenido de su actividad laboral.
 * Con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social.

- 3) Satisfecho: * Con el reconocimiento profesional alcanzado.
 * Con el trabajo en equipo.
 * Con la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo.
 * Con su salario actual.

- 4) Poco satisfecho: * Con la posición jerárquica alcanzada.

Los indicadores “satisfecho” y “poco satisfecho” tienen mayor relación con el tipo de institución en que labora *R*, mientras que los aspectos calificados con el valor dado como “muy

satisfecho” establecen un parámetro inicial respecto a las competencias genéricas desarrolladas en correspondencia con el objetivo general⁸ de la carrera cursada, así como con los parámetros filosóficos que la sustentan.⁹ Por otra parte, los aspectos calificados como “totalmente satisfecho”, si bien se pueden relacionar asimismo con el ámbito del *saber ser* que señala el plan de estudios cursado por *R*, el primer punto referido por el informante (la posibilidad de desarrollar ideas propias) depende en parte de las características de la institución en que labora.

De esta forma, *R* muestra en primer término una experiencia significativa, propia de un sujeto maduro en el sentido profesional, quien ha tenido la oportunidad de experimentar diversos aspectos, situaciones y resultados en su práctica docente. El informante expresa un gusto personal por impartir clases de solfeo; en ésta área su motivación se encuentra vinculada a una actitud positiva, creativa, abierta a la exploración de nuevas opciones metodológicas y relacionada con el hecho de aprender diariamente del ejercicio mismo de la docencia. *R* apunta respecto a las características del maestro de música: “[...]debes tener iniciativa, si no te funciona algo, intentar con esto aunque no lo hagan otros compañeros maestros o aunque pudiera parecer que no es ‘tan’ didáctico,... pienso que todo se vale”. En *R* se observan las cualidades de Hemsy en torno al “ser” de un educador musical citadas anteriormente,¹⁰ y se confirma en términos generales la formación en competencias que se abordó como fundamento teórico en el capítulo 1, tema 1.2.3.1.¹¹

Al abordar con mayor profundidad aspectos de su trayectoria académica, se observó que no se trata de una persona con una actitud pedagógica “reproductiva”, dado que no recibió clases tal como las imparte él mismo en la actualidad. La sensibilidad de *R* entorno al proceso de aprendizaje lo colocan en una posición de inseguridad al inicio de su trayectoria docente; al preguntarle si había trabajado en algún lugar donde sintiera que no cubría los requisitos respondió: “en el mismo, pero al principio [...] me sentía como con un ‘paquetote’, como madre adolescente... como que se me hacía mucha responsabilidad”.

Por otra parte, *R* confirma tener una actitud positiva respecto a la interacción y al trabajo en equipo cuando responde que además del estudio profesional, lo que le ha dejado más ganancia para desarrollar su trabajo actual es la experiencia, y dentro de la misma, los datos aportados

⁸ El objetivo general de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia se cita en la página 117.

⁹ Dichos parámetros se exponen en el subtema 2.2 del presente documento, páginas 123-124.

¹⁰ Ver tema 1.1.3.2. : El ser del educador musical, páginas 36 a 39 del presente documento.

¹¹ Ver fundamentos reflexivos expresados por Orozco, retomados del Informe Delors, páginas 77 y 76 del presente documento.

por los colegas; *R* añade: “los que también estudiaron lo mismo y que de verdad les gusta, o sea que no nada más es como chamba”.

En cuanto a la especificidad del perfil profesional a través de la experiencia laboral, *R* expresa una diferenciación respecto a las competencias en las que se formó y las necesarias para ejercer la docencia en el ámbito de la música escolar: mientras que en su labor actual tiene claro que debe desarrollar en el alumno los aspectos de entonación, rítmica, audición y lenguaje musical, en lo tocante a preescolar *R* indica: “No es lo mismo... en preescolar es más como desarrollar habilidades motrices a partir de la música, o sea como sensibilización”. *R* complementa en su opinión, su concepto del perfil en dicho ámbito: “ahí no les voy a dar ninguna información teórica, ninguna, ninguna, ahí más bien voy a ser un músico dando clases... va a ser una clase de psicomotricidad con música, pues.”

Agrega que ha incursionado en dicho ámbito laboral, pero “como que no se me da [...] me imagino que tendría que tener una carrera como que de educadora, o sea tendría que ser una carrera más específica”. De esta manera, los elementos expuestos por *R* aportan un testimonio importante en cuanto a la validez del perfil de egreso contemplado por la licenciatura que nos ocupa,¹² y será objeto de análisis posterior al contraponerlo a los datos obtenidos a nivel nacional.¹³

El informante 2 (*J*) autoevaluó su satisfacción respecto a los mismos indicadores cuestionados a *R*, en la siguiente forma:

- 1) Totalmente satisfecho: * Con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera.
 * Con la posibilidad de responder a problemas del trabajo.
- 2) Muy satisfecho: * Con la posibilidad de realizar ideas propias.
 * Con la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo.
 * Con el contenido de su actividad laboral.

¹² Ver subtema 2.2.2. Perfil profesional de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia. Páginas 124 a 126 de la presente tesis.

¹³ Dicho análisis se incluye en el subtema 3.4. Análisis de las competencias específicas en relación a la educación musical en nuestro país. Pág. 167 a 170.

* Con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social.

* Con la posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad.

3) Satisfecho:

* Con el reconocimiento profesional alcanzado.

* Con el trabajo en equipo.

* Con el ambiente de trabajo.

* Con la posición jerárquica alcanzada.

4) Poco satisfecha:

* Con su salario actual.

Al igual que el informante *R*, *J* calificó con los indicadores más bajos: “poco satisfecho” y “satisfecho”, aspectos que se relacionan más directamente con la empresa que con las competencias expresadas en el plan de estudios de la licenciatura cursada. Por otra parte, los aspectos en que *J* indicó sentirse totalmente satisfecho muestran una correspondencia positiva entre el ámbito laboral y lo que la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, tiene como objetivo de la misma, así como la relación entre contenidos académicos y necesidades sociales.

La forma en que *J* asume las competencias reflexivas de la carrera que estudió, indica que, si bien existe un interés personal por la teoría de la música, su definición vocacional se dio por “eliminación de opciones”, de acuerdo a sus propias palabras. *J* acepta no sentirse bien dando clases, pese a que la docencia era el único campo laboral que conocía en relación al perfil de egreso de la carrera elegida. Durante su entrevista emplea a menudo el calificativo “difícil” en muchos casos en los que no carece de conocimientos, y relaciona la docencia más bien con un “don” o característica que no se desarrolla propiamente durante la trayectoria académica profesional.

J se refiere en todo momento al proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su propia experiencia como estudiante; expresa su gusto personal por el dictado melódico, su interés en la orquestación y el hecho de que no le “costaba trabajo entender” las explicaciones de sus maestros, lo que contrasta con su desempeño como maestro de música; *J* ejerció la docencia en contadas ocasiones que le significaron experiencias “no muy buenas” debido a las condiciones y características de las mismas: “en piano, dos de tres alumnos que tuve iban porque su mamá los llevaba a fuerzas... y el otro pues... estaba empeñado en tocar con un dedo nada más”; respecto a clases teóricas impartidas a un grupo, *J* comenta una charla con el director de la

institución: “le dije ¿cómo quieres que lo que yo aprendí en dos años, seis veces a la semana, seis horas al día, se los dé yo en doce horas? No se puede; y él me respondió ‘pues ahí no más choréalos’.”

Pese a que no figura como un egresado con resultados significativos en el ámbito de la docencia, *J* indica sentirse totalmente satisfecho con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera; como se mencionó anteriormente, esto figura como ratificación de un campo laboral dado dentro de la variedad de posibilidades que se marcan a nivel curricular en el plan de estudios de la Universidad de Colima. Por otra parte, el hecho de que *J* es el único de los tres entrevistados que realizó estudios profesionales posteriores a la licenciatura, implica que es necesario ya sea: a) fortalecer las competencias específicas relacionadas con la grabación y producción musicales; o bien, b) definir una línea de egreso propia de un ingeniero en audio con formación teórico-musical.

En cuanto a la caracterización del perfil profesional de la carrera cursada por *J* en la Universidad de Colima, la entrevistada dijo que a su ingreso a dichos estudios, reconocía la docencia como campo laboral y desconocía entonces otras variables de inserción. De acuerdo a su trayectoria como ingeniero en audio, puntualiza la importancia de la teoría de la música para su desempeño actual: “el ingeniero no es nada más quien aprieta botones, sino que tiene que entender el concepto de la música, la forma y todo ese tipo de cosas”.

Entre las principales carencias de conocimientos que enfrentó como egresado del plan que nos ocupa, expone su falta de familiaridad en el manejo de conceptos específicos de la armonía popular: “En Japón llevábamos todas las clases de grabación, pero aparte obligatorias eran armonía popular, historia de la música y algún instrumento [...] la armonía ahí si estaba yo peleada, por que le digo ‘a ver maestro, aquí dice A6, o sea La en primera inversión’, ‘no, es que en la armonía popular el 6 es la sexta,... estás bien, pero en la armonía popular no se usa tan cuadrada la armonía así’.”

Por otra parte, el concepto que se forma *J* respecto al ámbito de la docencia, implica el dominio indiscutible de los conocimientos de la teoría de la música, sin embargo apunta como cualidades: “el maestro debería tener muchas herramientas para darse a entender”. El perfil pedagógico que *J* reconoce en el maestro, lo construye a partir de su propia experiencia como alumno, de ahí que exija del mismo: “tienen que estimular más tu... no nada más enseñarte el uno, el dos y el tres... si no ‘ya tienen todo esto, pues ahora con estas cinco piezas puedes

hacer todo esto’.” Lo anterior nos remite nuevamente a la conceptualización del educador musical, que externa Hemsy de Gainza, en particular respecto al ser y saber ser del mismo.¹⁴

El tercer informante, C, respondió en cuanto al grado de satisfacción de su desempeño laboral como se muestra a continuación:

- 1) Totalmente satisfecho:
- * Con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera.
 - * Con la posibilidad de realizar ideas propias.
 - * Con la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo.
 - * Con la posibilidad de responder a problemas del trabajo.
 - * Con el contenido de su actividad laboral.
 - * Con la posición jerárquica alcanzada.
- 2) Muy satisfecho:
- * Con el reconocimiento profesional alcanzado.
 - * Con el trabajo en equipo.
 - * Con el ambiente de trabajo.
 - * Con su salario actual.
 - * Con la posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad.
- 3) Satisfecho:
- * Con la posibilidad de responder a problemas de relevancia social.

Las respuestas de C nos muestran que el informante se siente bastante satisfecho, tanto con su propio desempeño laboral, como con las posibilidades que le brinda su lugar de trabajo; de hecho, no empleó el indicador de “poco satisfecho” para ningún rubro. Los aspectos en los que C declara sentirse totalmente satisfecho pueden anticipar una lectura respecto a las competencias genéricas relacionadas con el “ser” de este egresado: se trata de una persona propositiva, entusiasta y líder. En un segundo rango de satisfacción, C ubica algunos aspectos externos que atañen a la institución donde trabaja, y corrobora un alto grado de empatía con la misma, incluso el salario que percibe es catalogado dentro de este rubro. Finalmente es posible observar que C indica sólo estar “satisfecho” respecto a la posibilidad de responder a problemas de relevancia social; de acuerdo con el perfil personal y profesional esbozado hasta

¹⁴ Ver Abeles *et al.* en el subtema 1.1.3. Ser y hacer del educador musical: páginas 34 a 36 del presente documento.

ahora, dicha respuesta puede deberse a una lectura exigente respecto a lo que puede calificarse como “problemas de relevancia social”; cabe la posibilidad de que el informante no considere la docencia en música como un buen ejemplo de dicha conceptualización.

Su actitud profesional, por otra parte, indica que es una persona comprometida con su labor docente en el área teórico-musical, quien asume una postura crítica respecto a la metodología de la misma. Lo anterior se observa principalmente en dos cuestiones:

- a) La búsqueda de material de apoyo: textos, programas de estudio y exámenes, empleados actualmente en varias instituciones musicales europeas,
- b) El análisis e implementación de los mismos;

C demuestra ser selectivo con dicho material e incorporarlo a su práctica docente con el afán de contar con mayor variedad en los ejercicios empleados, pues aquel que está a disposición de los maestros de música de nuestro país le parecía limitado. En su práctica docente actual, *C* reproduce los modelos metodológicos del solfeo que observó desde el inicio de sus estudios musicales; para *C*, abordar los aspectos de lectura rítmica y melódica, teoría de la música y desarrollo auditivo, es algo habitual: “Desde que tenía nueve años, [...] posteriormente en el nivel medio superior yo continué trabajando de esa forma [...] para mí se puede decir que es lo normal, de esa forma aprendí y de esa forma sigo dando clases”. Sin embargo, su actitud no es pasiva al respecto, dado que confronta su experiencia con los esquemas en los que estudió profesionalmente y luego con los que existen en algunos conservatorios europeos: “[...] también está documentado porque después durante la carrera tuve la materia de metodología del solfeo y en esa materia trabajamos y conocimos también en qué forma se debe trabajar la cátedra de solfeo y coincide con esa forma en la que yo aprendí; [...] recopilando esos libros de solfeo pero en la República Checa, en Polonia, en Alemania, en Rusia me he dado cuenta de que esa es la forma con que se trabaja: los mismos libros de texto y el mismo tipo de ejercicios que están escritos nos llevan a practicar esos tres aspectos”. De acuerdo a las competencias específicas, relacionadas con el saber ser de un egresado del plan de estudios que nos ocupa, *C* ejemplifica las líneas de influencia pedagógica en las que se sustenta dicho modelo educativo.¹⁵

¹⁵ Ver Subtema 2.2.3. Competencias específicas del Licenciado en Música, área Teoría e Historia, punto c) Saber ser. Páginas 130 a 132 del presente documento.

C se reconoce a sí mismo ubicado totalmente en el ámbito de la enseñanza teórico-musical especializada; en ese campo ubica su desarrollo y satisfacción profesionales. Respecto a incursionar en el ámbito de la música escolar, dice: “No me veo trabajando en el aspecto escolar”; aunque lo considera como una posibilidad que pudiera obedecer a su formación. Adjudica cierto grado de insatisfacción a factores ajenos, tales como la infraestructura y el apoyo institucionales, y añade: “pero no por el tipo de formación o por los logros obtenidos”; lo anterior cuadra perfectamente con las respuestas señaladas en el primer cuadro de autoevaluación.

En cuanto a la caracterización del perfil profesional vivenciado por *C*, manifiesta que un maestro de solfeo tendría que estar consciente de los aspectos de entonación, rítmica y entrenamiento auditivo, y dominar los contenidos de teoría de la música, armonía, análisis de las formas, contrapunto, orquestación e historia de la música. Por otra parte, *C* coincide con *R* al referirse al perfil necesario para desempeñarse como docente en la música escolar: “los programas son distintos, habría que adecuar el trabajo que realizo o diseñar quizás un nuevo programa”.

3.3.2.- Competencias del plano cognoscitivo; categorías de análisis: pedagogía y conceptualización del solfeo.

Los resultados ofrecen datos, particularmente en cuanto a:

1. Nivel adquirido en las competencias cognoscitivas básicas y su correlación en términos de importancia en el plano laboral.
2. Conceptualización y sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Conceptualización del solfeo
4. Empleo de herramientas metodológicas
5. Participación en el ámbito curricular

Al precisar y comparar, mediante una autoevaluación, las competencias cognoscitivas básicas adquiridas durante la licenciatura cursada por el informante *R*, se encontró lo siguiente:

- 1) Competencias evaluadas como “alto” nivel adquirido:

Comprensión de códigos musicales

Hábitos de entonación

Conocimiento de estilos y estructuras musicales
Conceptos teóricos empleados en formas y géneros musicales
Formación musical interpretativa como pianista

2) Competencias evaluadas como “buen” nivel adquirido:

Adiestramiento auditivo
Herramientas musicales de apoyo: canto y piano
Conocimientos de armonía y contrapunto

3) Competencias evaluadas como “mínimo necesario” en cuanto al nivel adquirido:

Herramientas tecnológicas de apoyo

Las competencias clasificadas arriba según la respuesta de *R*, obedecen a una autoevaluación en cuanto a su importancia en el plano laboral; sus respuestas muestran que, excepto la competencia que se refiere a las herramientas tecnológicas de apoyo, indicada como “poco importante”, el resto fueron clasificadas como “muy importantes” en el trabajo docente actual de *R*. Este último rubro coincide y respalda el ámbito laboral, en cuanto que no le solicitan en forma significativa dichos conocimientos para el desempeño de su trabajo actual.

En los conceptos del ámbito pedagógico externados por *R*, se infiere una orientación conductista; el entrevistado concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en los núcleos: información-acción-comprensión, mismo que depende en gran medida del maestro; *R* se refiere con frecuencia a la “transmisión del conocimiento”, menciona que el maestro debe “asegurar todos los flancos y pues no dejar escapar nada [...] no dar por hecho que ya saben [los alumnos] [...] cada cuestión, cada tema se los tienes que reforzar”. El maestro debe “ser bien conciso... y específico... por más obvio que parezca”.

Por otra parte, *R* menciona al juego como un recurso empleado en su clase de solfeo, y hace referencia a la necesidad de equilibrio entre la teoría de la música (información), la entonación y la rítmica (acción), así como al desarrollo auditivo (percepción/comprensión). En este punto, es interesante el empleo del término *percepción*: por una parte, el entrevistado se refiere a éste como la culminación del desarrollo auditivo, y por otra lo menciona vinculado a la comprensión como nivel cognitivo.

Además de lo anterior, entre las competencias cognoscitivas que se desprendieron de la entrevista sostenida con *R*, se encuentra la conceptualización del solfeo, misma que implica los tres aspectos citados líneas arriba, en forma integral: “es entonación, rítmica, auditiva aparte de los conocimientos teóricos, que hacen un todo; el solfeo no podría decir ‘nada más es esto’... es desde que sepan las reglas del sistema musical, de la escritura, de la lectura correcta, del ritmo, de la entonación de intervalos y luego su aplicación, que ellos lo hagan y después que también lo puedan percibir... que eso es auditivo.” En este sentido, los aspectos citados por *R* son congruentes con los enunciados del eje teórico del plan de estudios analizado.¹⁶

En cuanto a las competencias específicas vinculadas al solfeo, *R* relaciona la entonación con el canto, y cifra la diferencia en términos de afinación: “hay que explicarles para que puedan emitir la voz; yo no soy maestra de canto pero sí necesito que afinen”.

Al cuestionarle sobre la elaboración de programas de estudio, se encontró que *R* asume la libertad otorgada por las instituciones en que labora, en cuanto a no generar uno propio, a pesar de que existe en el informante un deseo de algo más estructurado que los programas oficiales existentes en sus planteles de adscripción. Es decir, a pesar de su buena disposición y apertura profesional, no se observa en el entrevistado una iniciativa en materia curricular.

El análisis de las competencias específicas de *J*, como egresado del plan de estudios que nos ocupa, de acuerdo a la experiencia y opinión actual, se observa de entrada mediante el autodiagnóstico expresado por el informante, según la siguiente escala de valores:

3) Competencias evaluadas como “alto” nivel adquirido:

- Comprensión de códigos musicales
- Adiestramiento del oído interno
- Conocimiento de estilos y estructuras musicales

4) Competencias evaluadas como “buen” nivel adquirido:

- Hábitos de entonación
- Conceptos teóricos empleados en formas y géneros musicales
- Conocimientos de armonía y contrapunto
- Formación musical interpretativa como pianista

¹⁶ Ver subtema 2.2.3, inciso a) Saber; respecto a competencias específicas del licenciado en Música, área Teoría e Historia; página 131.

Herramientas musicales de apoyo: canto y piano

3) Competencias evaluadas como “mínimo necesario” en cuanto al nivel adquirido: Herramientas tecnológicas de apoyo

La importancia que adquieren las mismas competencias en el plano laboral de *J*, indica como muy importante el adiestramiento auditivo, el conocimiento de estilos y estructuras musicales así como los conocimientos de armonía y contrapunto; mientras que la comprensión de códigos musicales, conceptos teóricos, formación como intérprete y el manejo de herramientas tecnológicas, son competencias poco importantes en el ámbito laboral del entrevistado. Dichos resultados, por una parte, son congruentes con el tipo de trabajo que realiza *J*, como ingeniero de audio y por otra, al revisar la información obtenida que describe el campo laboral y competencias generales, permiten asumir que el egresado aplica en mayor medida aquellas inherentes a los requisitos específicos de su puesto de trabajo y a su personalidad dentro de la música.

En cuanto a las competencias pedagógicas de *J*, se observa una carencia, tanto en lo conceptual, como en lo práctico-metodológico; el proceso de enseñanza aprendizaje lo ubica en manos del maestro, quien es responsable de dar información a los alumnos: “La docencia es una vocación y sí es muy difícil. Me falta no tanto conocimiento, sino paciencia más que nada, porque los conocimientos ahí están, lo complicado es transmitirlos, esperar a que entiendan [...] explicárselo mil veces”.

Las herramientas metodológicas y didácticas que empleó *J* durante su escasa experiencia como docente¹⁷ muestran una enseñanza tradicional. Su referencia metodológica se fundamenta en su propia experiencia como alumna: “[...] cuando yo tomo clases, el maestro nos explica las cosas una vez y yo las entiendo a mi manera. Pero a la hora de dar clases, quererlo explicar como tú lo entendiste, a lo mejor no es la mejor manera para que alguien más lo entienda.”

En el caso de *J*, no se cuenta con una conceptualización del solfeo, como competencia aplicada en el ámbito laboral.

¹⁷ *J* impartió en dos ocasiones cursos de grabación y audio dirigidos a adultos, en una institución privada; su experiencia como maestro de piano incluye a tres alumnos de clases particulares con los cuales trabajó durante seis meses únicamente.

La información obtenida mediante el autodiagnóstico de competencias específicas¹⁸ desarrolladas por *C*, carece de utilidad, dado que el egresado adjudicó al total de aspectos el calificativo de “alto nivel adquirido” durante sus estudios, así como el valor de “muy importante” al relacionar cada uno de éstos al plano laboral; por lo que se tomaron como única referencia las competencias resultantes de la entrevista.

En cuanto a las competencias cognoscitivas, particularmente aquellas relacionadas con el dominio en materia pedagógica, *C* emplea una sistematización del proceso en el que está consciente de los siguientes componentes:

- Construcción del conocimiento de lo simple a lo complejo
- Cuidado de la motivación del alumno
- Búsqueda y renovación constante de material didáctico
- Atención individualizada
- Establecimiento colegiado de parámetros laborales

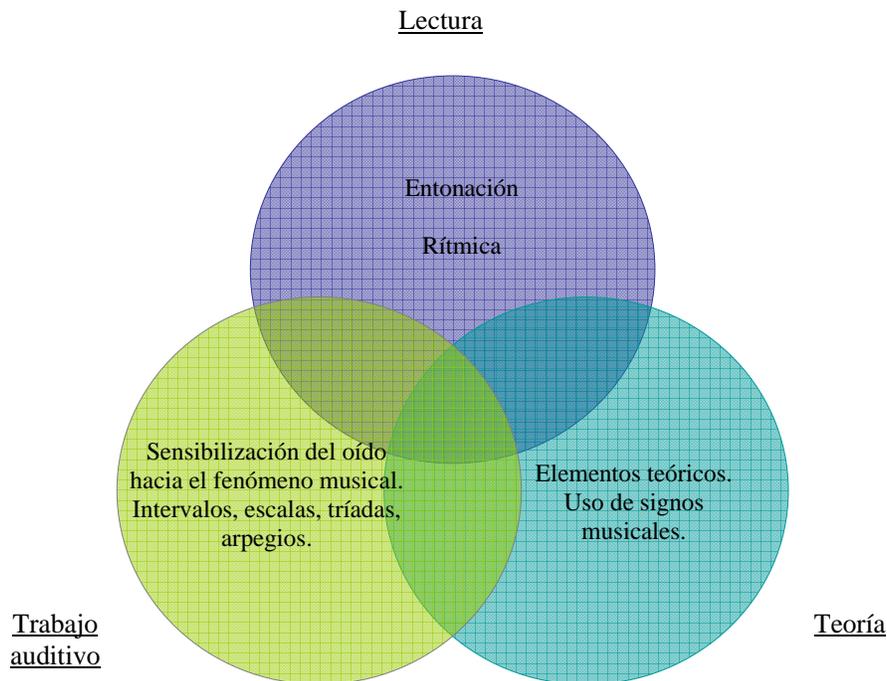
C comenta su preocupación por buscar continuamente textos, programas de estudio y exámenes de admisión de educación auditiva empleados en escuelas de música y conservatorios europeos, con base en los cuales establece su propio paradigma en cuanto al saber solfear: “[...] me doy cuenta de a qué nivel, al menos, tienen que llegar los alumnos del nivel medio superior para ingresar a un nivel superior”. Dicho material le proporciona un referente metodológico de los contenidos de la asignatura; sin embargo, aspectos como la frecuencia de las clases, el tiempo de las mismas, e incluso el número de alumnos por grupo, son disímiles a las condiciones en las que el entrevistado labora.

En materia curricular, *C* ha participado en reuniones de trabajo donde el claustro establece acuerdos en cuanto a los contenidos teóricos de la asignatura solfeo; sin embargo, no menciona la elaboración o actualización de programas de estudio. *C* externa una diferencia entre la forma de trabajo de otros maestros con respecto a la suya: “cada maestro utiliza su propio texto, algunos llevan un libro específico, otros inventan sus propios ejercicios, los escriben en el pizarrón, yo prefiero proporcionarles el material a los alumnos ya escrito, con fotocopias.”

¹⁸ Se incluyeron las mismas competencias para ser autoevaluadas por las tres informantes, en un total de 10: comprensión de códigos musicales, adiestramiento del oído interno, hábitos de entonación, conocimiento de estilos estructuras musicales, conceptos teóricos empleados en formas y géneros musicales, conocimientos de armonía y contrapunto, herramientas musicales de apoyo (canto y piano), formación musical interpretativa (piano, ensamble coral), herramientas tecnológicas de apoyo y un rubro abierto “otras (especifique)”.

Agrega que existe un consenso en cuanto a trabajar clave de sol, clave de fa, ejercicios melódico-rítmicos, ejercicios rítmicos y ejercicios a dos voces.

La conceptualización del solfeo del entrevistado (C) implica desarrollar en el alumno tres aspectos con los siguientes contenidos:



Cuadro 30. Conceptualización de Solfeo, informante 3.

Los elementos metodológicos que aplica C en lo particular, incluyen trabajar para el desarrollo de buenos hábitos vocales, y hace énfasis en la importancia de un trabajo gradual de los contenidos del área auditiva, en la cual utiliza dictados rítmicos, dictados melódicos monofónicos y/o polifónicos.

En este punto es conveniente subrayar la coincidencia de R y C respecto a la conceptualización del solfeo, así como de los elementos que lo integran. Tal como lo muestra el esquema, se

establece además un área de yuxtaposición entre los tres ámbitos de ésta materia, y se ejemplifica cuando *R* hace referencia a “reforzar” los conocimientos; menciona el hecho de abordar en clase un mismo tema o elemento a través de los diferentes ámbitos del solfeo: “[...] o sea que una ligadura: tienes que hacer ejercicios con la ligadura, dictados con ligadura... todo”.

3.3.3.- Competencias del plano práctico; categorías de análisis: técnicas didácticas y evaluación.

Finalmente, las competencias específicas que se relacionan con el plano práctico o el saber hacer de los egresados dentro de la educación musical, se manifestaron en la entrevista sostenida con los informantes como dos categorías de análisis: las técnicas didácticas y la evaluación empleadas en sus clases. La información obtenida se sintetiza en:

- 1) El canto como parte del solfeo
- 2) Seguimiento y registro del avance programático
- 3) Contenido y formato de las evaluaciones

En primer término, *R* expone el empleo de recursos vocales de acuerdo a la edad y sexo de sus alumnos a fin de desarrollar el aspecto de entonación; comenta tener cuidado para que no se fuercen o lastimen sus alumnos: “[...] explicarles que pueden hacer como falsete, que no necesariamente tienen que cantar fuerte, sino solamente entonar con voz ‘bajita’[...]”.

R incluye el aspecto lúdico en su exposición, sin embargo no se abundó en el tipo de recursos didácticos al respecto. Es conveniente señalar que *C*, a diferencia de *R*, no hizo alusión a dicho elemento, aunque ambos informantes imparten solfeo a niños.

R menciona el empleo de fichas de trabajo que contestan los alumnos en su cuaderno, mismas que incluyen la práctica de ejercicios de rítmica, de entonación o mixtos. El cuaderno y la revisión semanal de dichas tareas, son elementos que *R* considera a fin de observar el avance individual respecto a los temas de su programa de estudios. Por otra parte, el trabajo de *R* en cada clase incluye dictados rítmicos y melódicos.

De acuerdo a lo anterior, *R* señala que realiza una evaluación continua, clase a clase, y además la aplicación de exámenes parciales y un examen final dividido en teoría y práctica; esta última parte incluye dictado rítmico, dictado melódico, un ejercicio de solfeo y un ejercicio rítmico. Se observa que para *R* el examen final no está relacionado con una calificación, sino más bien, con un momento que clarifica para los alumnos los temas, aspectos y grado de alcance que se trabajaron durante el curso.

Lo externado por *J*, en cuanto a las categorías de análisis señaladas en este apartado, es consecuente, por una parte, con su carencia de herramientas metodológicas, y por otra, con una breve e informal incursión en el ámbito de la docencia no institucionalizada. *J* externa las dificultades para evaluar a sus alumnos: “En el caso de piano por ejemplo, no sabes si tomar como ejemplo tu propio desempeño o un promedio general de los dos o tres alumnos que tengas, o el tiempo que llevan estudiando... no tenía un estándar pues.”

Finalmente, la experiencia de *C* implica un sistema de evaluación bien definido; establece dos periodos de evaluación semestral, asignando una calificación para los aspectos teórico y auditivo mediante exámenes escritos, así como para el desempeño del alumno en cuanto a entonación y rítmica, e incluye como variantes dos herramientas que difieren de lo externado por *R*: “[...] hago preguntas abiertas referentes a intervalos, a escalas, a resoluciones y dos preguntas a primera vista”.

Así mismo, *C* indica trabajar el aspecto auditivo en cada clase; si bien se establece como parámetro de avance académico, no queda registrado como calificación; a lo anterior, *C* añade una aclaración de tipo motivacional: “no les asigno una calificación en cada clase para que ellos no se sientan presionados en ese sentido y tengan la oportunidad de, con las repeticiones, ver cómo van mejorando su porcentaje de aciertos”. Indica desarrollar su trabajo en el aula, y considera las tareas semanales que pueden ser por escrito en el aspecto teórico, o en forma práctica, al presentar ejercicios entonados.

3.4.- Análisis de las competencias específicas en relación a la educación musical en nuestro país.

El plan de estudios analizado plantea, como uno de los aspectos que integran el campo laboral del egresado, una cobertura a nivel regional-nacional, tanto en la población estudiantil como en

la ubicación de los mismos en el plano laboral al egresar; por este motivo es conveniente retomar los datos expresados en el subtema 2.3., respecto al establecimiento de las competencias y perfil profesional que se observan en la práctica laboral de los educadores musicales en nuestro país, a fin de situar en dicho plano, tanto la conceptualización de la educación musical de los egresados de la Universidad de Colima, como el ramo ocupacional en que se ubican.

En primer término, las personas que fungieron como informantes, reflejan los dos principales rangos de edad en los que se concentran quienes ejercen la docencia musical en nuestro país: dos de ellas como jóvenes adultos profesionistas entre los 24 y los 36 años, y la tercera ubicada como adulto entre 37 y 45 años, rango que se caracteriza por contar con una mayor experiencia.

En cuanto a las características del nivel de adscripción laboral de los entrevistados con respecto a la realidad nacional de los educadores musicales,¹⁹ como docentes del nivel elemental en escuelas de música, se ubican en la respuesta con el cuarto lugar en la frecuencia de resultados; sin embargo, su adscripción a los niveles medio superior y superior en escuelas de música las sitúa dentro de los grupos minoritarios de educadores musicales que laboran en tales ámbitos.

Dentro de las observaciones y análisis de resultados que integran el subtema 2.3., se menciona la necesidad de un estudio más profundo a fin de conocer con certeza las opciones específicas del ramo ocupacional en las que participan los egresados de la carrera de Educación Musical; en este sentido, el hecho de que uno de los entrevistados no se desempeñe dentro de la docencia, subraya dicha necesidad y anticipa la posibilidad del ejercicio profesional en otras áreas.

Las asignaturas que imparten los educadores musicales de nuestro país, de acuerdo a los datos del capítulo anterior, se clasificaron como: a) específicas, b) de iniciación y, c) generales. Las respuestas de los egresados de la Universidad de Colima los sitúan entre el primer grupo.

¹⁹ Ver gráfica al respecto, subtema 2.3.2.- Instituciones, nivel y características de adscripción laboral, página 136.

La puntualización del quehacer de aquellos que estudiaron una licenciatura en educación musical,²⁰ en relación a los informantes de la presente tesis, coincide en los siguientes cuatro enunciados, de un total de seis:

1. Participar en los ámbitos que involucren la docencia musical.
2. Impartir las asignaturas teórico-musicales.
3. Participar en la generación de metodologías así como en la elaboración de textos para el aprendizaje musical.
4. Participar en producciones de los diversos medio masivos de comunicación como crítico, comentarista, arreglista y/o auxiliar de producción audiovisual.

La ubicación de las competencias desarrolladas por el plan de estudios de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia de la Universidad de Colima, así como el testimonio de su aplicabilidad en el ámbito laboral, plantea las siguientes similitudes con los resultados encontrados en la muestra a nivel nacional:

- Los contenidos indicados como “significativos” para los educadores musicales de nuestro país, coinciden con las competencias cognoscitivas que le son necesarias a los egresados de la U. de C. , a fin de desempeñarse en el plano de la docencia.

De esta forma, más del 75% de los encuestados a nivel nacional, citaron Solfeo, Piano, Pedagogía y Armonía, como las asignaturas más significativas respecto a su formación académica. Por otra parte, los egresados entrevistados imparten clases²¹ de Solfeo y Piano.

- Entre el 68% y el 85% de los educadores musicales encuestados a nivel nacional respondieron que los conocimientos y habilidades imprescindibles para su práctica docente, entre un listado de doce enunciados, son:
 - a) conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música,
 - b) diseño de planes y programas de estudio,
 - c) dominio de un instrumento, y
 - d) dominio del solfeo.

²⁰ Ver datos completos, subtema 2.3.2. - Instituciones, nivel y características de adscripción laboral, páginas 136 a 138.

²¹ El hecho de que los egresados impartan ciertas materias, los relaciona con la aplicación en mayor o menor medida, de conocimientos en el ámbito pedagógico.

A este respecto, los tres titulados de la Universidad de Colima que fungen como informantes, coinciden en señalar únicamente el dominio del solfeo como competencia específica necesaria en el plano laboral.

Cabe destacar que a nivel nacional, únicamente un 50% de los educadores musicales que ejercen dicha labor, consideran al Entretenimiento auditivo como una asignatura significativa en su trayectoria académica.

- En cambio, entre las competencias del plano reflexivo, los egresados de la Universidad de Colima entrevistados, coincidieron en sentirse completamente satisfechos con:
 - a) La posibilidad de realizar ideas propias.
 - b) La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera.
 - c) La posibilidad de responder a problemas del trabajo.

Lo anterior muestra que las competencias generales en torno la creatividad, tanto personal como aquella vinculada al plano laboral, así como el dominio de aspectos cognoscitivos propios del área, son las competencias más recurrentes al aplicar la metodología prevista para reconocer dichas competencias en el caso de la Universidad de Colima.

CONCLUSIONES

I.- Respecto a la carencia de investigaciones destinadas a analizar y explicar los alcances de la práctica laboral de un egresado en educación musical:

La inclusión de estudios cualitativos en procesos de evaluación curricular muestra los elementos tanto divergentes, como coincidentes respecto a la trayectoria formativa del alumnado, con lo que es posible validar el perfil y campo laboral proyectados. Asimismo, dichos estudios probaron ser factibles en cuanto a su empleo e inclusión en procesos de reestructuración curricular. Como experiencia, dentro de la investigación educativa, aporta la necesidad de inclusión de tres grandes elementos constitutivos:

- a) Conocimiento de las competencias que se pretende desarrollar en el alumno, durante sus estudios.
- b) Conocimiento de las características de la profesión, así como de las necesidades particulares de los diferentes espacios para su ejercicio.
- c) Conocimiento de la trayectoria académica y laboral de los egresados, así como la observación de las competencias en el plano real.

La educación musical, en cuanto a su propia consolidación conceptual y real, manifiesta mucho por hacer: en primer término se observa la necesidad de un organismo oficial, establecido bajo normas legales y académicas, que se ocupe de integrar y difundir los esfuerzos en materia de investigación de la educación musical, que además conduzca y establezca acuerdos en torno a la profesión del docente en música, visualice posibles líneas de crecimiento y asuma retos frente a la sociedad en la que estamos insertos laboral y profesionalmente, organismo que, finalmente, tenga una presencia y aportación mexicanas ante organismos internacionales reconocidos, tales como la MENC (The National Association for Music Education) y la ISME (International Society for Music Education), entre otras.

Es importante señalar, por otra parte, que la generación de investigaciones que aporten datos en torno al desempeño, alcances y práctica laborales de los educadores musicales, funciona como “resorte” de acciones y estrategias en el ámbito curricular que permite una participación activa en las actuales tendencias de la Educación Superior. Es entonces cuando la investigación-acción ratifica su valor, vigencia e importancia.

II.- Respecto a la conceptualización del perfil profesional del educador musical:

Si bien la transmisión de los conocimientos musicales en cuanto a la ejecución de un instrumento se realiza tradicionalmente en forma artesanal, el educador musical es aquel que se diferencia por participar en el proceso de enseñanza aprendizaje con un profundo conocimiento de los contenidos teóricos de la música, los cuales son los fundamentos de ésta. Tales contenidos son: solfeo, armonía, teoría e historia de la música y contrapunto, mismos que requieren de una metodología específica a fin de ser transmitidos¹.

Asimismo, el educador musical debe articular sus conocimientos pedagógicos en forma tal, que conduzca al alumno mediante propuestas fundamentadas, creativas y lúdicas, a experimentar la práctica musical, más allá de nombrar, graficar, y simbolizar la música.

La educación musical, por otra parte, fundamenta sus teorías mediante el auxilio de una serie de ciencias, entre las que se encuentran la psicología, la sociología, la filosofía y la estética; su participación en el diseño curricular de una licenciatura en educación musical, se relaciona en forma directa con la orientación del perfil de egreso hacia determinado sector y nivel escolares en cuanto al ejercicio docente, así como a la delimitación del mismo de acuerdo al campo de trabajo al que se destina el currículo en respuesta a una necesidad social.

En este sentido, la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, que ofrece la Universidad de Colima definió entre sus objetivos la atención a un área laboral específica que se ubica dentro de una amplia gama de posibilidades relacionadas con la Educación Musical; esta investigación verificó la validez de dicha premisa en el contexto real donde laboran sus egresados; de esta forma es conveniente subrayar que la definición curricular tanto del perfil profesional, como del grado de especialización de la carrera, da pie a una estratificación y al mismo tiempo jerarquización, de las necesidades del mercado.

Una vez más, se señala la importancia de una mayor participación de los educadores musicales en el desarrollo de investigaciones cualitativas que confirmen las características que los empleadores requieren de un egresado de educación musical, a fin de contar con fundamentos,

¹ No se niega la necesidad e importancia de metodologías específicas para la transmisión de conocimientos técnicos y/o teórico-técnicos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical; sin embargo, la presente investigación delimita su conceptualización del perfil profesional del educador musical, diferenciando su labor de la que realiza el docente de algún instrumento musical.

no únicamente de tipo ético y académico, sino rescatados del contexto social real, en la conceptualización del perfil profesional del área que nos ocupa.

III.- Respecto a la forma en que la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, responde a las necesidades del mercado laboral:

- ❖ El plan de estudios presenta una congruencia interna entre los contenidos curriculares, la delimitación del campo laboral y el perfil del egresado.
- ❖ El perfil del licenciado en música, área teoría e historia, como educador musical especializado en materias teórico-musicales, es pertinente respecto al contexto social en el que se integra. Los egresados de esta carrera demostraron un alto grado de aceptación al insertarse en instituciones de educación superior que ofrecen actualmente licenciaturas en música.
- ❖ Los egresados de esta carrera que fueron encuestados, manifiestan un alto grado de satisfacción respecto a su propio desempeño en cuanto a las competencias que les demanda el campo laboral. Son profesionales de la educación musical que se preocupan en forma responsable y ética por participar en la formación de nuevas generaciones de músicos profesionales.
- ❖ La mayoría de los egresados de esta carrera se titularon, entre éstos se cuentan los informantes del caso. Por otra parte, la totalidad de quienes concluyeron satisfactoriamente la carrera trabajan aún en áreas relacionadas con la música profesional.

IV.- Respecto a las competencias pedagógico-musicales del plan de estudios analizado y su relación con el desempeño profesional de sus egresados.

- ❖ Respecto a su aplicabilidad en la práctica laboral: se encontró una correspondencia importante entre las áreas: didáctica, metodología del solfeo y evaluación educativa, planteadas en el diseño curricular.
- ❖ Se encontraron carencias respecto al ejercicio de una mentalidad curricular; en este sentido, dicho vacío corresponde a una desarticulación a nivel de diseño del plan de estudios entre las actividades que puede llevar a cabo el egresado y los cursos específicos que lo preparan para ello.

- ❖ Se corrobora la factibilidad de la inserción en el ámbito de las producciones musicales de audio, como un espacio alternativo para los egresados de esta carrera.
- ❖ La principal carencia reconocida por los egresados al enfrentar diferentes ámbitos laborales, se ubica en el manejo de conceptos específicos de armonía popular.
- ❖ Las competencias del plano reflexivo se manifiestan en los egresados como determinantes en el ejercicio profesional y confirman los postulados expuestos por Hemsy de Gainza respecto al ser del educador musical. De ahí que los informantes manifiesten en este sentido:

- a) Experiencias significativas en el plano de la docencia musical.
- b) Importancia de la teoría musical en ámbitos ajenos a la docencia de la música.
- c) Búsqueda y renovación de las herramientas didácticas.
- d) Confrontación y enriquecimiento de los esquemas bajo los cuales los propios egresados realizaron sus estudios musicales.
- e) Importancia de los antecedentes musicales en los estudiantes de la carrera, así como del conocimiento pleno de sus opciones de egreso, en relación a su inclinación vocacional.

REFLEXIONES

La educación musical es un campo amplio y que se antoja fértil para numerosas investigaciones. En la literatura se dice que entre más se lee, más respeto se le tiene al acto de crear; asimismo, en el caso de la investigación musical mientras más preguntas nos hacemos, mayor es el número de espacios en blanco en materia de conocimientos, datos, respuestas y propuestas con fundamentos. El presente estudio ubicó como punto de partida una relación entre el plan de estudios de la Universidad de Colima y la educación musical, de ahí que se focalizara el objeto de estudio particularmente en las competencias pedagógico-musicales; sin embargo, la verificación en la práctica laboral de dichas competencias, así como el grado de la aplicabilidad de las mismas (en relación con su expresión teórico-curricular) generó, entre otras conclusiones, la necesidad de reconocer como valor fundamental las *competencias reflexivas* en la integración conceptual del perfil profesional del educador musical.

Por otra parte, de acuerdo con los datos recogidos al verificar el estado de la cuestión a nivel nacional, si los conocimientos más significativos para el maestro de música en nuestro país son aquellos que se observan en las asignaturas del bloque teórico-musical, quedan en el tintero las siguientes interrogantes: ¿qué competencias necesitan para ejercer su labor docente en cada una de las diferentes ramas del contexto laboral? A lo anterior se agrega la acotación respecto al perfil profesional de un educador musical, obtenida de los informantes de la Universidad de Colima: éstos señalan la necesidad de una formación pedagógica específica para el caso de la **música escolar** en primaria y/o secundaria. Cabe preguntarse: aquellos músicos profesionales que se desempeñan actualmente dentro de la música escolar, ¿en dónde se formaron? ¿Cuáles son las principales divergencias entre quienes estudiaron esta carrera y quienes no, al desempeñar su trabajo? ¿Cuál es la proporción entre los egresados de las licenciaturas en educación musical y la demanda real en cada nivel educativo?

Una vez que se le ha preguntado a los egresados cuáles áreas de su formación les han sido más útiles en su práctica laboral, la siguiente interrogante sería **¿Por qué?**; esto nos conduce al plano filosófico, que al igual que el curricular, manifiesta un gran rezago en el campo de la educación musical. Posiblemente el amplio mercado laboral sea también un componente activo en la devaluación del perfil del educador musical. Los educadores musicales no son instrumentistas, ni directores, ni compositores, y es necesario revisar los requisitos de ingreso a

fin de descartar la “leyenda urbana” de que quienes optan por esta carrera son aquellos que no demostraron capacidad para desarrollar alguna otra área del ejercicio musical.

En este sentido, la definición de una postura filosófica en primer término, significaría un pilar para fortalecer esa “imagen deteriorada” o “devaluada” del educador musical como profesional. El problema, visto desde esta vertiente, no debe atender a la formación de un perfil únicamente con base en las necesidades del mercado laboral, ya que de ser así, la proliferación de escuelas como la “G. Martell”², sería posiblemente la solución al mismo. Aquí sobre todo es importante retomar lo dicho respecto a la **necesidad-utilidad** del arte. Si no son los educadores musicales los primeros en formarse profesional e integralmente, incluidas las competencias en el “ser” del que habla Hemsy, y en creer y transmitir esta necesidad del arte así como su estrecha relación con la educación, la sociedad no tendrá de dónde asirse para determinar una demanda -o no- de esta profesión, así como el valor intrínseco de la propia música.

Es importante considerar que la música, respecto a otras carreras, tiene un gran porcentaje de alumnos insertos en el campo laboral aún antes de egresar. En este sentido, queda pendiente conocer la relación e influencia de la formación por competencias: el saber estar, o el saber hacer, ¿es una ventaja?; en cuanto a la EBC ¿aporta al perfil de egreso la capacidad de discernir con mayor rapidez entre los conocimientos que requieren y los que no?

El currículo es un ente vivo y por lo tanto en constante cambio; si bien, en el caso de la Licenciatura en Música, área Teoría e Historia, es una aportación benéfica el empleo de un enfoque basado en competencias, la evolución curricular debe ser integral. La investigación cualitativa precisa un esfuerzo más amplio –en todos los sentidos- a fin de abarcar a los actores involucrados. Resta para posteriores investigaciones, verificar si se encontró congruencia interna, validez y pertinencia social en el plan de estudios observado, así como referencias a una implementación por parte de personal docente capaz y responsable. Los catedráticos, en este sentido, son quienes *dan vida* al currículo y por lo tanto, funcionan como un engranaje fundamental del diseño curricular; su comprensión del mismo, las herramientas con que cuentan, su trabajo en el aula, la manera en que atienden a los resultados, a las respuestas, al aprendizaje y desarrollo de cada uno de los futuros licenciados en teoría e historia, son muchas

² G. Martell es una institución de educación musical que surge de la iniciativa privada y ofrece carreras y cursos de acuerdo a la demanda existente en el ámbito de la música comercial, tales como “DJ de HipHop”; “Tornamesismo” o el “Master en producción musical”. Consultado el 10 de enero en <http://www.gmartell.com/>.

de las cuestiones dignas de ser rescatadas. De ahí que el presente estudio signifique apenas vislumbrar la “punta del iceberg” respecto a la aplicación de un proceso curricular mediante estudio de casos en el ámbito de la música profesional.

De igual forma, al señalar las deficiencias detectadas en el plan de estudios, si se considera al egresado como el “producto” o culminación de la planeación curricular, en el caso de la Universidad de Colima quedan abiertas las interrogantes: ¿Por qué se observan huecos generacionales en los que no hay demanda a primer ingreso? Tal vez sea preciso hacer un estudio que evalúe la promoción de la carrera, su verdadero mercado cautivo de estudiantes, ya sea éste a nivel regional o nacional. Posiblemente dadas sus características respecto a la especificidad del perfil de egreso y requisitos de ingreso, habría que ofrecerla como una “especialización” a quienes ya ejercen la educación musical en instituciones de formación profesional.

Finalmente, se debe señalar que en el presente documento se verificaron las competencias pedagógico-musicales, pero restan por ser estudiadas aquellas que integran el perfil de egreso y que van enfocadas a los ámbitos de la investigación, de la promoción cultural, de la crítica especializada y de la producción en medios masivos de información y entretenimiento.

En los espacios universitarios es cada vez más común sustituir el término *investigación* por el de *generación del conocimiento*; en este sentido, el conocimiento está vinculado a procesos científicos, a métodos, a la sistematización del pensamiento. Paradójica y curiosamente, en el caso de esta tesis, el círculo se cierra en forma perfecta: la sustentante de este trabajo concluye en el punto donde inició: entre *mil* interrogantes.

BIBLIOGRAFÍA

Abeles H., Hoffer Ch., y Klotman R. (1995). *Foundations of Music Education* (2a ed.). New York: Schirmer Books.

Alsina, M. Competencias Profesionales y Creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria. Un estudio a partir del contexto universitario inglés. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol. 3, 3.

<http://www.ucm.es/info/reciem>. Consultado el 15 de agosto de 2008.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Universidad Pedagógica Nacional (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior* (2ª ed.). México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas*, México: ANUIES.

Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.

Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Barrón C. (2004). Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. En Barrón C. *Currículo y actores. Diversas miradas*. México: UNAM/CESU.

Castañeda C. (1997). *Lineamientos mínimos para la elaboración y reestructuración de planes de estudio*. México: Universidad de Colima.

Cerda H. (2000). *La evaluación como experiencia total; logros-objetivos-procesos-competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Contreras J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Cox, J. (2007) *Curriculum Design and Development in Higher Music Education*. En AEC Publications 2007. Erasmus Thematic Network for Music. Polifonia. www.polifonia-tn.org. Consultado el 25 de septiembre de 2008.

Chávez, C. (1961). *La música. México y la Cultura*. México: SEP.

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós Educador.

Díaz Barriga F., y Rigo M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. Valle. (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.

Dultzin, S. (1982). Historia social de la educación artística en México (notas y documentos). México: Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación.

Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En Latapí, P. *Un siglo de Educación en México*. México: SEP.

Durand, V. (1997). *La evaluación en la UNAM, organización institucional y planes de estudio*. México: Porrúa.

Eisner, E. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Frega A. L. (2006). *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Frega A. L. La investigación en las enseñanzas musicales, en LEEME. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*. n° 1, Mayo 1998. Consultado el 15 de agosto de 2008. <http://www.ucm.es/info/reciem>.

Fuensanta P. *et al.* (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

García de Mendoza, A. (1941). *Primeros anales del Conservatorio Nacional de Música*.

México: SEP.

Gimeno, J. y Pérez A. I. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Morata.

González J. L. (2000). La tradición musical en México. En *Conservatorianos*, núm. 4. Julio-agosto. <http://www.conservatorianos.com.mx/4jlgalcantara.htm>. Consultado el 3 de agosto de 2007.

Gruzinski, S. (1995). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y*

occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México: Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. (Trad. A. L. Frega, D. Graetzer y O. Musumesi). Barcelona: Graó.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. México: Lumen.

Hernández G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Kelly, S. N. (2006). Percepciones de los profesores de grupo en preescolar de las habilidades y capacidades útiles en música, (Trad. M. García y E. Hernández). En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Vol. II, 7. Junio, México: Escuela Nacional de Música de la UNAM.

Kemp A. (comp.), Frega A. L. (tr.), (1993). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.

Muñoz C. (1996). *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo; seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan*. México: ANUIES.

Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias. En M. Valle. (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México: UNAM.

Palacios, L. (1996). El valor del arte en el proceso educativo. En *Cuadernos interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Vol. II, 7. Junio, México: Escuela Nacional de Música de la UNAM.

Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (1998). *El plan de evaluación: instrumentos*. México: Porrúa.

Regelski, T. A. (1975). *Principles and problems of music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ricart, R. (2000). *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, I. (2000). La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México. En M. Valle (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México: UNAM.

Ruiz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa. Colección: Cuadernos del CESU, 35, México: UNAM/CESU.

Schmidt, Ch. (1989). An Investigation of Undergraduate Music Education Currículo Content. *Boullletin of the council for research in Music*, Universidad de Indiana.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar. En Akoschky J., et al. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, R. M. (1998). Paradigmas del currículo. *La Vasija*, 2, abril-junio. México: UPN.

Universidad de Colima, Instituto Universitario de Bellas Artes (2003). *Documento curricular de la Licenciatura en Música*. México: Universidad de Colima.

Universidad de Colima (2006). *Impacto de los cambios curriculares de 1997 a 2005*. México: Universidad de Colima.

Valenzuela, M. (2005). *Solfeo y adiestramiento auditivo. Análisis y reflexiones en torno a sus propuestas curriculares (plan 1984) en la Escuela Nacional de Música de la UNAM*. [Tesis de maestría]. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Velasco Murguía, Manuel (1989). *La educación superior en Colima*. Vol. II. Universidad de Colima Primera Época (1940-1962). México: Universidad de Colima.

Vigosky L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. (Trad. D. Rincón). México: Ediciones Coyoacán.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

OTROS DOCUMENTOS:

Rendón M. (2008). Tercer Informe de Labores. México: Instituto Universitario de Bellas Artes. Documento no publicado.

Universidad de Colima, Rectoría (1981). Acuerdo de creación No. 13. México: Documento no publicado.

Universidad de Colima, Instituto Universitario de Bellas Artes (1991). Planes de estudio. México: Coordinación General de Docencia. Documento no publicado.

Universidad de Colima (2000). Libro de actas de eventos de Educación Continua realizados en el Instituto Universitario de Bellas Artes, 23 de Marzo de 2000. México: Instituto Universitario de Bellas Artes. Documento no publicado.

Zamarripa, R. (1998). Informe de Labores, Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. México. Documento no publicado.

Zatin, A. (1998). *Fundamentos académicos para la formalización del proyecto de Estudios Musicales Profesionales en México*. Manuscrito no publicado. México.

CUESTIONARIO DE MUESTREO

Instrucciones: Las siguientes preguntas son de respuesta directa y de opción múltiple, responda conforme a lo que se indique.

Nota importante: Todo lo que usted escriba es de uso confidencial, su concentración estadística e interpretación de resultados será empleados únicamente como muestra aleatoria que se integrará a una investigación de posgrado en la UNAM.

1. Edad Sexo M F

2. Lugar de procedencia _____

3. Ha cursado estudios musicales sí no

4. De qué tipo?

- a) Como carrera profesional
- b) Paralelo o complementario a otra carrera
- c) Como pasatiempo

5. En dónde realizó dichos estudios?

- a) Universidad
- b) Academia o empresa privada
- c) Conservatorio de música
- d) Casa de Cultura
- e) Otro, especifique _____

6. Su situación académica al respecto?

- a) Concluí los estudios
- b) Egresé pero no me he titulado
- c) Estudio actualmente

Si realizó estudios musicales en una institución de Educación Superior (Universidad o Conservatorio)

7. Nombre de la carrera? _____

8. Tiempo en que la cursó (o cursa) _____

9. Ha tomado cursos de actualización en los últimos 3 años? Indique temática y duración: _____

10. Del siguiente listado de materias seleccione las 10 más significativas que usted haya cursado durante la Licenciatura: (Omitir si no estudió alguna lic. en música)

- a) Didáctica
- b) Didáctica de la música
- c) Entrenamiento auditivo
- d) Solfeo
- e) Armonía
- f) Armonía al teclado
- g) Contrapunto
- h) Análisis de las formas musicales
- i) Composición
- j) Historia de la música
- k) Filosofía del arte / Estética
- l) Canto
- m) Psicología
- n) Pedagogía
- o) Teorías de la educación
- p) Piano
- q) Instrumentos cuil _____
- r) Flauta dulce o de pie
- s) Orquestación
- t) Metodología de la investigación
- u) Dirección coral

CUESTIONARIO DE MUESTREO . . .

11. Usted ha ejercido la docencia musical?

- a) En una institución educativa del sector privado
- b) En una institución de educación pública
- c) En forma independiente
- d) No tengo experiencia laboral en el área

12. Cuántos años tiene laborando en el área docente musical? _____

13. Especifique al o los niveles educativos en que ha laborado

- a) Preescolar b) Primaria c) Secundaria
- d) Nivel medio superior e) Nivel superior
- f) Escuela de música en el nivel elemental
- g) Escuela de música en el nivel medio superior
- h) Escuela de música en el nivel superior
- i) Escuela de música en posgrado

14. Escriba, de acuerdo a las opciones anteriores, en cuál o cuáles niveles educativos labora actualmente?

15. Su salario promedio mensual actual es de :

- a) Entre 3 y 6 mil pesos
- b) Entre 7 y 10 mil pesos
- c) Más de 11 mil pesos
- d) Menos de 3 mil pesos

16. Actualmente usted imparte (a/s) materia(s):

17. Para desarrollar su trabajo docente usted:

- a) Elabora un programa de estudios o carta programática conforme al Plan de estudios de la institución
- b) Se le entrega un programa al inicio del curso.
- c) Su superior le indica los temas a desarrollar de acuerdo al calendario y actividades de la escuela
- d) Otro _____

18. Del siguiente listado de habilidades seleccione aquellas que usted considere imprescindibles para su práctica docente:

- a) Conocimiento de metodologías para la enseñanza de la música (Tort, Suzuki, Kodaly, Martonot, etc.)
- b) Capacidad para dirigir coros
- c) Conocimiento de Teorías del Aprendizaje (Piaget, Gardner, Rogers, Vigotsky, etc.)
- d) Dominio de un instrumento musical (cuál o cuáles _____)
- e) Capacidad de improvisación musical
- f) Dominio del solfeo
- g) Dominio de la armonía
- h) Capacidad para desarrollar investigaciones relativas al área
- i) Capacidad para diseñar planes y programas de estudio
- j) Manejo y conocimiento de Didáctica
- k) Conocimientos de psicología del desarrollo
- l) Capacidad para trabajar contenidos de otras áreas artísticas (artes visuales, danza, teatro).

Gracias por responder.



Cuestionario

Instrucciones: Las siguientes preguntas son de respuesta directa y de opción múltiple, responda conforme a lo que se indique.

Nota importante: Todo lo que usted escriba es de uso confidencial; su concentración estadística e interpretación de resultados serán empleados únicamente como base de datos que se integrará a una investigación cualitativa de posgrado en la UNAM.

1.- Edad _____

2.- Sexo (M) (F)

3.- Ciudad donde radica actualmente _____

4.- Respecto a su trayectoria académica a nivel medio superior y superior, qué estudios musicales profesionales ha cursado?, especifique:

| Nombre de los estudios | Duración | Nivel educativo al que pertenecen | Institución en que los cursó |
|------------------------|----------|-----------------------------------|------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

5.- En cuánto tiempo concluyó sus estudios de Lic. en Música, en la U. de C.?

a)Cuál es su situación académica respecto a dichos estudios?

| | | | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | Concluí el 100% de créditos pero no me titulé | <input type="checkbox"/> | Mi titulación está en trámite | <input type="checkbox"/> | Recibí mi título |
|--------------------------|---|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------|

b) indique, en caso de estar titulado, el año en que se tituló _____

9.- Usted trabaja a la fecha dentro de:

| | |
|--|---|
| | docencia musical especializada (Escuelas de música) |
| | docencia musical amateur (talleres de música) |
| | docencia musical por iniciativa propia (clases privadas) |
| | docencia musical dentro del sistema educativo general. (maestro de música en preescolar, primaria, secundaria o bachillerato) |
| | medios masivos de difusión y comunicación |
| | otro (especifique) |

10.- Si es docente, especifique los siguientes datos:

| Nombre de la materia | Carga horaria | Nivel educativo |
|----------------------|---------------|-----------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

11.- Cuánto tiempo tiene trabajando para dicha (s) institución (es) y/o empresa (s)?

12.- Señale el tipo de contratación que usted tiene:

| | |
|--|---------------------------------|
| | Nombramiento por horas |
| | Nombramiento de medio tiempo |
| | Nombramiento de tiempo completo |
| | Por honorarios |
| | Otro (especifique) |

13.- Ha recibido estímulos o ha sido distinguido con alguna clase de premios relacionados con su desempeño profesional en los últimos 3 años? Especifique en qué consistió el premio y la institución que lo otorgó.

14ⁱ- ¿Qué tan satisfecho está usted con los siguientes aspectos de su desempeño profesional? Marque en el cuadro el número que corresponda a su respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

| | | | | | | | |
|---|-----------------|---|------------|---|----------------|---|-----------------------|
| 1 | Poco satisfecho | 2 | Satisfecho | 3 | Muy satisfecho | 4 | Totalmente satisfecho |
|---|-----------------|---|------------|---|----------------|---|-----------------------|

| | | |
|----|---|--|
| a) | La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la carrera | |
| b) | La posibilidad de realizar ideas propias | |
| c) | El reconocimiento profesional alcanzado | |
| d) | Trabajo en equipo | |
| e) | La posibilidad de coordinar un equipo de trabajo | |
| f) | La posibilidad de responder a problemas del trabajo | |
| g) | El contenido de trabajo/actividad | |
| h) | El ambiente de trabajo | |
| i) | El salario (ingreso y prestaciones) | |
| j) | La posición jerárquica alcanzada | |
| k) | La posibilidad de responder a problemas de relevancia social | |
| l) | La posibilidad de hacer algo de provecho para la sociedad | |
| m) | Otras (especifique) | |

15.- De acuerdo con su experiencia laboral actual y la (s) actividad (es) que desarrolla, cuál es el grado de exigencia que enfrenta en los siguientes aspectos. (Aunque personalmente no tenga dificultades para cumplir con los requisitos). Marque en el cuadro de la derecha el número que corresponda a su respuesta, de acuerdo con la siguiente escala:

| | | | | | | | |
|---|-------------------|---|----------------|---|--------------------|---|-----------------|
| 1 | Ninguna exigencia | 2 | Poca exigencia | 3 | Moderada exigencia | 4 | Mucha exigencia |
|---|-------------------|---|----------------|---|--------------------|---|-----------------|

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Conocimientos generales de la disciplina | |
| 2 | Conocimientos especializados | |
| 3 | Conocimiento de lenguas extranjeras | |
| 4 | Habilidad para el manejo de paquetes computacionales | |
| 5 | Razonamiento lógico y analítico | |
| 6 | Habilidad para la aplicación del conocimiento | |
| 7 | Habilidad para tomar decisiones | |
| 8 | Habilidad para encontrar soluciones | |
| 9 | Búsqueda de información pertinente y actualizada | |
| 10 | Habilidad para procesar y utilizar información | |
| 11 | Habilidad para trabajar en equipo | |
| 12 | Habilidad de dirección/coordiación | |
| 13 | Habilidad administrativa | |
| 14 | Disposición para aprender constantemente | |
| 15 | Disposición para el manejo de riesgo | |
| 16 | Habilidad para las relaciones públicas | |
| 17 | Habilidad para la comunicación | |
| 18 | Puntualidad/formalidad | |
| 19 | Buena presentación | |
| 20 | Asumir responsabilidades | |
| 21 | Creatividad | |
| 22 | Identificación con la empresa/institución | |

16.- Respecto a las competencias específicas de un egresado de la licenciatura en música, área teoría e historia, de acuerdo a su experiencia y opinión actual, marque para cada una de las columnas, el número que corresponda a su respuesta, de acuerdo con la siguiente escala:

| | | | | | | | | |
|---------------------------|---|-----------------|---|------------------|---|-------|---|------|
| a) Nivel adquirido | 1 | No desarrollada | 2 | Mínimo necesario | 3 | Bueno | 4 | Alto |
|---------------------------|---|-----------------|---|------------------|---|-------|---|------|

| | | | | | | | | |
|-----------------------|---|-------------|---|-----------------|---|------------|---|----------------|
| b) Importancia | 1 | Innecesaria | 2 | Poco importante | 3 | Importante | 4 | Muy importante |
|-----------------------|---|-------------|---|-----------------|---|------------|---|----------------|

| | Competencia evaluada | a) Nivel adquirido | b) Importancia en el plano laboral |
|----|--|--------------------|------------------------------------|
| 1 | Comprensión de códigos musicales | | |
| 2 | Adiestramiento del oído interno | | |
| 3 | Hábitos de entonación | | |
| 4 | Conocimiento de estilos y estructuras musicales | | |
| 5 | Conceptos teóricos empleados en formas y géneros musicales | | |
| 6 | Conocimientos de armonía y contrapunto | | |
| 7 | Herramientas musicales de apoyo (canto y piano) | | |
| 8 | Formación musical interpretativa (piano, ensamble coral) | | |
| 9 | Herramientas tecnológicas de apoyo | | |
| 10 | Otras (especifique) | | |



Gracias por sus respuestas!!

Atte. Mayra Analía Patiño Orozco

¹ Preguntas tomadas del cuestionario para egresados de licenciatura, del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados de la Universidad de Colima, variable a evaluar: VI.- Desempeño profesional



Guía para entrevista

I.- Conocimiento de la carrera y perfil profesional.

- ¿Cuál es el perfil de egreso de la Licenciatura en música, área Teoría e historia? ¿a qué se dedica un egresado de esta carrera? ¿qué opciones laborales tiene?
- ¿Qué materias considera fundamentales dentro de su formación académica? ¿cuáles le exigieron mayor carga horaria? ¿qué tipo de materias implicaron mayor profundidad y especialización en los conocimientos adquiridos?

II.- Relación con el plano laboral

- ¿Cuáles son los rasgos más relevantes de su trayectoria formativa?
- ¿Cómo responde esa formación a sus necesidades profesionales?
- ¿Qué elementos de su trayectoria formativa son coincidentes y divergentes?
- Explique brevemente en qué consisten las actividades laborales que desempeña actualmente.
- Antes de su trabajo actual, ¿se enfrentó a otras opciones laborales donde usted no reuniría los requisitos necesarios o, algún trabajo que no se adecuara a su perfil profesional?

III. Competencias específicas

a) Saber hacer

- ¿Ha participado en diseño de planes y programas de estudio?
- ¿Ha participado o generado textos de apoyo para el aprendizaje musical?
- ¿Ha participado en producciones discográficas, cinematográficas, radiofónicas o televisivas?
- ¿Ha publicado artículos de opinión o crítica musical?
- En su práctica laboral, ¿cómo es el empleo de métodos y técnicas de aprendizaje musical? ¿cómo evalúa a sus alumnos?

b) Saber ser

- ¿Cómo planea sus clases? ¿qué elementos didácticos incluye en ellas? ¿sus alumnos le hacen sugerencias, de qué tipo, ud. cómo las toma?
- ¿Qué cualidades que debe tener un maestro de música?
- Su opinión respecto al aprendizaje por experiencia, experimentación activa y aprendizaje de comportamientos sociales.

¹ Preguntas basadas en las que emplea dentro de su metodología de investigación, Almudéna Ocaña, citado en el artículo "De desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa", para la Universidad de Granada. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. Vol. 3 Num. 3, revisado el 12 de agosto de 2008. <http://www.ucm.es/info/tecim>



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior

Instituto Universitario de Bellas Artes

Plan de estudios de:

Licenciado(a) en Música. Área: Composición

Vigencia a partir de: **Agosto de 2002**

Clave: **B901** Total de créditos: **324**

PRIMER SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Composición I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 12 | 23 | 34 |

SEGUNDO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Composición II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo Superior I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 15 | 30 | 45 |

TERCER SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario III | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 15 | 28 | 41 |

CUARTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario IV | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 15 | 28 | 41 |

QUINTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario V | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición V | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Repertorio operístico I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras I | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 17 | 32 | 47 |

SEXTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VI | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición VI | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Solfeo superior V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Repertorio operístico II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras II | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Contrapunto I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 17 | 32 | 47 |

| SÉPTIMO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición VII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Contrapunto II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Seminario de investigación I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés VII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Servicio social constitucional | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 14 | 27 | 40 |

| OCTAVO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VIII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VIII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Composición VIII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Contrapunto III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Seminario de investigación II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés VIII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Práctica profesional | - | - | - | - |
| | | | | |
| TOTAL | 9 | 11 | 20 | 29 |

Es requisito para cursar este plan de estudios el certificado de estudios de Educación Media Superior o su equivalente.

Para obtener el certificado de estudios de Licenciado(a) en Música. Área: Composición es necesario haber aprobado la totalidad de asignaturas de este plan de estudios.

Para obtener el título profesional, el aspirante deberá cumplir con los requisitos señalados en el Reglamento de Exámenes Profesionales y Expedición de Títulos vigente.

Estudia - Lucha - Trabaja

Colima, Col., a 15 de julio de 2002.



RECTORIA

Dr. Carlos Salazar Silva
Rector



COORDINACIÓN GENERAL
DE DOCENCIA

Dr. Francisco I. Lepe Aguayo
Coordinador General de Docencia



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior

Instituto Universitario de Bellas Artes

Plan de estudios de:

Licenciado(a) en Música. Área: Teoría e Historia

Vigencia a partir de: Agosto de 2002

Clave: B902 Total de créditos: 322

PRIMER SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Adiestramiento auditivo I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Práctica coral I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Acústica | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| | | | | |
| TOTAL | 11 | 13 | 24 | 35 |

SEGUNDO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Adiestramiento auditivo II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Práctica coral II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Didáctica general | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 16 | 31 | 46 |

TERCER SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario III | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Didáctica del área | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Práctica coral III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 14 | 27 | 40 |

CUARTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario IV | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Evaluación educativa | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Práctica coral IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 14 | 27 | 40 |

QUINTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música V | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario V | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Metodología del solfeo | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Repertorio operístico I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras I | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 18 | 33 | 48 |

SEXTO SEMESTRE

| | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VI | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario VI | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Metodología de la armonía | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Solfeo superior V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Repertorio operístico II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras II | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Contrapunto I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 18 | 33 | 48 |

| SÉPTIMO SEMESTRE | T | P | Ti | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música VII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario VII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Solfeo superior VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Contrapunto II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Seminario de investigación I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Servicio social constitucional | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 14 | 26 | 38 |

| OCTAVO SEMESTRE | T | P | Ti | Cr |
|-------------------------------------|---|----|----|----|
| Historia de la música VIII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Piano complementario VIII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Contrapunto III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Seminario de investigación II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VIII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Práctica profesional | - | - | - | - |
| TOTAL | 8 | 11 | 19 | 27 |

Es requisito para cursar este plan de estudios el certificado de estudios de Educación Media Superior o su equivalente.

Para obtener el certificado de estudios de Licenciado(a) en Música. Área: Teoría e Historia es necesario haber aprobado la totalidad de asignaturas de este plan de estudios.

Para obtener el título profesional, el aspirante deberá cumplir con los requisitos señalados en el Reglamento de Exámenes Profesionales y Expedición de Títulos vigente.

Estudia - Lucha - Trabaja

Colima, Col., a 15 de julio de 2002.


RECTORIA
 Dr. Carlos Salazar Silva
 Rector


COORDINACIÓN GENERAL DE DOCENCIA
 Dr. Francisco I. Lepe Aguayo
 Coordinador General de Docencia



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior

Instituto Universitario de Bellas Artes

Plan de estudios de:

Licenciado(a) en Música. Área: Dirección

Orquestal

Vigencia a partir de: Agosto de 2002

Clave: B903 Total de créditos: 322

| PRIMER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dirección orquestal I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 10 | 12 | 22 | 32 |

| SEGUNDO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Computación aplicada a la música II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dirección orquestal II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 14 | 15 | 29 | 43 |

| TERCER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario III | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 15 | 28 | 41 |

| CUARTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario IV | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 15 | 28 | 41 |

| QUINTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|--------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario V | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal V | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Análisis de las formas musicales III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Repertorio operístico I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras I | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 17 | 32 | 47 |

| SEXTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VI | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal VI | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Práctica coral VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Solfeo superior V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Repertorio operístico II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Lectura de partituras II | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Contrapunto I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 15 | 17 | 32 | 47 |

| SÉPTIMO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----|----|----|----|
| Historia de la música VII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal VII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Contrapunto II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Seminario de investigación I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés VII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Servicio social constitucional | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 14 | 27 | 40 |

| OCTAVO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|---|----|----|----|
| Historia de la música VIII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano complementario VIII | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Dirección orquestal VIII | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Contrapunto III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Técnica de ensayos orquestales | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Seminario de investigación II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés VIII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Práctica profesional | - | - | - | - |
| TOTAL | 9 | 13 | 22 | 33 |

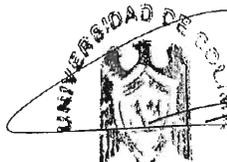
Es requisito para cursar este plan de estudios el certificado de estudios de Educación Media Superior o su equivalente.

Para obtener el certificado de estudios de **Licenciado(a) en Música. Área: Dirección Orquestal** es necesario haber aprobado la totalidad de asignaturas de este plan de estudios.

Para obtener el título profesional, el aspirante deberá cumplir con los requisitos señalados en el Reglamento de Exámenes Profesionales y Expedición de Títulos vigente.

Estudia - Lucha - Trabaja

Colima, Col., a 15 de julio de 2002.


Dr. Carlos Salazar Silva
 RECTORIA Rector


Dr. Francisco I. Lepe Aguayo
 COORDINACION GENERAL DE DOCENCIA
 Coordinador General de Docencia



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior

Instituto Universitario de Bellas Artes

Plan de estudios de:

Licenciado(a) en Música. Área: Concertista

Solista en Piano

Vigencia a partir de: Agosto de 2002

Clave: B904 Total de créditos: 322

| PRIMER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano I | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Historia del pianismo I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Práctica coral I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Computación aplicada a la música I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 14 | 25 | 36 |

| SEGUNDO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano II | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Historia del pianismo II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Solfeo superior I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Práctica coral II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Computación aplicada a la música II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 16 | 28 | 40 |

| TERCER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano III | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Solfeo superior II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Dúo a piano I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Práctica coral III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | | | | |
| TOTAL | 12 | 18 | 30 | 42 |

| CUARTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano IV | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Solfeo superior III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Dúo piano II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Práctica coral IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | | | | |
| TOTAL | 12 | 18 | 30 | 42 |

| QUINTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ✓ Historia de la música V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| ✓ Piano V | 2 | 4 | 6 | 8 |
| ✓ Música de cámara I | 1 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Contrapunto I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ✓ Lectura a primera vista I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| ✓ Acompañamiento I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| ✓ Práctica coral V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ✓ Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | | | | |
| TOTAL | 12 | 20 | 32 | 44 |

| SEXTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano VI | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Música de cámara II | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Contrapunto II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Lectura a primera vista II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Acompañamiento II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 20 | 32 | 44 |

| SÉPTIMO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano VII | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Música de cámara III | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Metodología de la especialidad | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Acompañamiento III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Orquestación II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Seminario de investigación I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés VII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Servicio social constitucional | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 17 | 29 | 41 |

| OCTAVO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VIII | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Piano VIII | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Música de cámara IV | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Seminario de investigación II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Acompañamiento IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Inglés VIII | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| Práctica profesional | - | - | - | - |
| TOTAL | 9 | 15 | 24 | 33 |

Es requisito para cursar este plan de estudios el certificado de estudios de Educación Media Superior o su equivalente.

Para obtener el certificado de estudios de **Licenciado(a) en Música. Área: Concertista Solista en Piano** es necesario haber aprobado la totalidad de asignaturas de este plan de estudios.

Para obtener el título profesional, el aspirante deberá cumplir con los requisitos señalados en el Reglamento de Exámenes Profesionales y Expedición de Títulos vigente.

Estudia - Lucha - Trabaja

Colima, Col., a 15 de julio de 2002.


RECTORIA
 Dr. Carlos Salazar Silva
 Rector


COORDINACIÓN GENERAL DE DOCENCIA
 Dr. Francisco I. Lope Aguayo
 Coordinador General de Docencia



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior
Instituto Universitario de Bellas Artes
Plan de estudios de:
Licenciado(a) en Música. Área: Concertista
Solista en Instrumento Orquestal
Vigencia a partir de: Agosto de 2002
Clave: B905 Total de créditos: 318

Jul 70
23/10/02

| PRIMER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico I | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Computación aplicada a la música I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 14 | 25 | 36 |

| SEGUNDO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico II | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Computación aplicada a la música II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 16 | 28 | 40 |

| TERCER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico III | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario III | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 15 | 26 | 37 |

| CUARTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico IV | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario IV | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 15 | 26 | 37 |

| QUINTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico V | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario V | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal V | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Música de cámara I | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Ensamblés musicales I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | | | | |
| TOTAL | 12 | 18 | 30 | 42 |

| SEXTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico VI | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario VI | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal VI | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Música de cámara II | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Ensamblés musicales II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Orquestación I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 20 | 33 | 46 |



Universidad de Colima
coordinación
general
de
docencia



Educación Superior

Instituto Universitario de Bellas Artes

Plan de estudios de:

Licenciado(a) en Música. Área: Concertista

Solista en Instrumento Orquestal

Vigencia a partir de: Agosto de 2002

Clave: B905 Total de créditos: 318

Jul 70
23/10/04

| PRIMER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música I | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico I | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Computación aplicada a la música I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 14 | 25 | 36 |

| SEGUNDO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Teoría de la música II | 2 | 0 | 2 | 4 |
| Historia de la música II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico II | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Computación aplicada a la música II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 16 | 28 | 40 |

| TERCER SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música III | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico III | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario III | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal III | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior II | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Análisis de las formas musicales I | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 15 | 26 | 37 |

| CUARTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música IV | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico IV | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario IV | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal IV | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Solfeo superior III | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Análisis de las formas musicales II | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Inglés IV | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 15 | 26 | 37 |

| QUINTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música V | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico V | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario V | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal V | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Música de cámara I | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Armonía I | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Ensamblés musicales I | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Inglés V | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 12 | 18 | 30 | 42 |

| SEXTO SEMESTRE | T | P | Tt | Cr |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Historia de la música VI | 2 | 1 | 3 | 5 |
| Instrumento específico VI | 2 | 4 | 6 | 8 |
| Piano complementario VI | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Repertorio orquestal VI | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Música de cámara II | 1 | 3 | 4 | 5 |
| Armonía II | 2 | 2 | 4 | 6 |
| Ensamblés musicales II | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Orquestación I | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Inglés VI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Actividades culturales y deportivas | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Servicio social universitario | - | - | - | - |
| TOTAL | 13 | 20 | 33 | 46 |

UNIVERSIDAD DE COLIMA
 INSTITUTO UNIVERSITARIO DE BELLAS ARTES
 MAPA CURRICULAR LIC. EN MÚSICA, ORIENTACIÓN TEORÍA E HISTORIA

| sem. | EJE TEÓRICO | | | | EJE ANALÍTICO | | | | EJE INTERPRETATIVO | | | | EJE METODOLÓGICO | | EJE INFORMÁTICO | | EJE COMPLEMENTARIO | |
|------|------------------------|-----------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|--------------------------|------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------|---------------|
| 1ro. | Teoría de la música II | | Adiestramiento auditivo I | | Historia de la música I | | | | | Piano complementario I | Práctica coral I | | | | | Computación aplicada a la música I | Inglés I | S.S.U./A.C.D. |
| 2do | Teoría de la música II | Armonía I | Adiestramiento auditivo II | Sofeo superior I | Historia de la música II | | | | | Piano complementario II | Práctica coral II | | | | | Computación aplicada a la música II | Inglés II | S.S.U./A.C.D. |
| 3ro. | | Armonía II | | Sofeo superior II | Historia de la música III | Análisis de las formas musicales I | | | | Piano complementario III | Práctica coral III | | | Didáctica general | | | Inglés III | S.S.U./A.C.D. |
| 4to. | | Armonía III | | Sofeo superior III | Historia de la música IV | Análisis de las formas musicales II | | | | Piano complementario IV | Práctica coral IV | | | Evaluación educativa | | | Inglés IV | S.S.U./A.C.D. |
| 5to. | | Armonía IV | | Sofeo superior IV | Historia de la música V | Análisis de las formas musicales III | Estética del teatro musical | Repertorio operístico I | | Piano complementario V | Práctica coral V | Lectura de partituras I | | | | | Inglés V | S.S.U./A.C.D. |
| 6to. | | Contrapunto I | | Sofeo superior V | Historia de la música VI | | | Repertorio operístico II | | Piano complementario VI | Práctica coral VI | Lectura de partituras II | Orquestación I | Especialidad en teoría o historia | | | Inglés VI | S.S.U./A.C.D. |
| 7mo. | | Contrapunto II | | Sofeo superior VI | Historia de la música VII | | | | | Piano complementario VII | | | Orquestación II | Análisis de los estilos musicales I | Seminario de investigación I | | Inglés VII | S.S.U./A.C.D. |
| 8vo. | | Contrapunto III | | | Historia de la música VIII | | | | | Piano complementario VIII | | | | Análisis de los estilos musicales II | Seminario de investigación II | | Inglés VIII | S.S.U./A.C.D. |

S.S.U. : Servicio Social Universitario
 A.C.D. : Actividades culturales y deportivas