



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico

Instituto de Investigaciones Antropológicas

LOS PROFESORES DE MÚSICA DE SECUNDARIAS PÚBLICAS EN EL D.F.:
UN PRIMER ACERCAMIENTO A SU TRABAJO DOCENTE Y SUS
REPRESENTACIONES SOCIALES

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN MÚSICA,

EN EL CAMPO DE EDUCACIÓN MUSICAL

PRESENTA

LAURA ISABEL SERVÍN MORALES

TUTOR:

DR. LUIS ALFONSO ESTRADA RODRÍGUEZ

Facultad de Música



México, D.F., septiembre de 2015



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

Al Dr. Luis Alfonso Estrada Rodríguez, por su cátedra y su acompañamiento a lo largo del diseño y la realización de la presente tesis.

A mis lectoras: Mtra. Lourdes Palacios, Dra. Catalina Aída García Espinosa, Dra. Margarita Muñoz y Dra. Hilda Morán Quiroz, por sus correcciones y sugerencias, que hicieron de esta tesis un mejor trabajo.

A los especialistas en el tema de Representaciones Sociales, que colaboraron con bibliografía, sugerencias e ideas: Mtra. Violeta Schwarcz López Aranguren, Dr. Juan Manuel Piña Osorio y Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio.

A Luis Sánchez Graillet, por su apoyo y sus consejos en el transcurso de la investigación y la escritura de la tesis.

A los profesores de música de secundaria que concedieron su tiempo y su experiencia para el desarrollo de esta investigación.

A mi familia, por su apoyo de tiempo, espacio y alimento físico y espiritual.

¡Gracias a todos!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
REFORMA EDUCATIVA Y ARTES-MÚSICA: LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL D.F.	9
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, SU TEORÍA Y SU METODOLOGÍA	22
Metodología de las representaciones sociales	28
Ubicación de la teoría de las RS dentro de la Psicología Social	33
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	42
Muestra	46
Instrumento de investigación	50
Herramientas de análisis	54
RESULTADOS	55
ANÁLISIS	83
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	93
ANEXOS	101
Anexo I. Tablas y gráficas complementarias	101
Anexo II. Libro de códigos	117
Anexo III. Tabla de resultados globales	129
Anexo IV. Mapa curricular de la educación básica	133
Anexo V. Cuestionario	134

INDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

Cuadro 1. Enfoques metodológicos utilizados en las Representaciones Sociales.....	28
Cuadro 2. Teorías cercanas a las RS desde la psicología social.....	33
Cuadro 3. Número de secundarias públicas por delegación política donde laboraban los docentes al momento de la encuesta	47
Esquema 1. Modelo por pasos para el desarrollo de categorías inductivas.....	45
Esquema 2. Delegaciones políticas del D.F. que se abarcaron en la encuesta de profesores.....	48
Esquema 3. Esferas de pertenencia de las RS de los profesores de música de secundarias públicas en el D.F.....	89

INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación surgió de una inquietud personal sobre la situación de los profesores de música que laboran en secundarias públicas, pues la experiencia que había obtenido en mi labor como docente y el trato que tuve con otros compañeros de la asignatura de música en este tipo de escuelas, me llevó a pensar que el profesor de música de educación básica se enfrenta con diversos problemas al llevar a cabo su labor. Por un lado, problemas derivados del contexto general de la educación básica, por ejemplo, las diferencias socioeconómicas y socioculturales de los alumnos, o su falta de disciplina; y por otro lado aquellos problemas que competen específicamente al docente de una disciplina artística, como la incomprensión de las autoridades hacia las artes, o el trato a veces hostil por parte de los docentes de otras asignaturas, esto último, debido posiblemente a que la función de los educadores musicales en las escuelas secundarias oficiales en México D.F. se ha reducido a amenizar todo tipo de ceremonias cívicas y festivas.

Por otra parte, al ser la música una asignatura que compromete algo tan cotidiano y tan apreciado por los jóvenes, que gustan de un estilo musical u otro, el asunto se complica, no sólo porque la clase de música no pueda satisfacer todo el tiempo los gustos de los estudiantes, sino porque estos hechos, al transformarse en ideas, imágenes o actitudes en la mente de los profesores, podrían influir en sus prácticas y en las reacciones de sus alumnos. Con el objeto de comprobar si las creencias anteriores difundidas más o menos extensamente correspondían con la realidad, era necesario hacer una investigación rigurosa sin preconcepciones. Esto fue la motivación fundamental para la realización de esta tesis.

También pensé en la posibilidad de estudiar el tema como un asunto de prestigio docente. Pero cómo ubicar el prestigio sin saber, como un primer acercamiento, ¿quiénes eran esos docentes, qué prácticas realizaban en sus clases y cuáles eran los principales problemas que los afectaban al realizar su trabajo? Por tal motivo, decidí acotar el tema sustancialmente y empezar por el análisis de la labor de los profesores de las escuelas secundarias públicas como un primer paso en la investigación, para posteriormente y al contar con evidencias, poder realizar otras investigaciones sobre otros actores del medio educativo.

Luego de realizar las elaboraciones precedentes, me alcanzó una pregunta más: ¿bajo qué conceptos o marco teórico se podrían investigar las opiniones de los profesores de música acerca de su propio trabajo en una secundaria pública? Después de ponderar diferentes opciones, como los conceptos de percepción, actitud o imagen, elegí la teoría de las representaciones sociales como el marco teórico pertinente de la investigación ya que contempla que las condiciones de trabajo de los profesores en las aulas corresponden no sólo a aspectos de la realidad cruda, sino a cómo ellos la representan por medio de su propio lenguaje.

Con respecto a la educación musical que se ha realizado en México, Palacios (2005) ha expresado que: “No existen estudios suficientes que den cuenta de su situación, y la investigación en educación artística se halla en condiciones muy precarias” (p. 11). Resulta importante entonces realizar, entre otras muchas investigaciones, un análisis sobre las representaciones sociales (en adelante RS) de los profesores de música de secundaria ya que éstas son determinantes en el desarrollo laboral de los docentes, y por tanto en la educación que reciben sus alumnos. Contar con una primera muestra de las RS de los docentes representaría una fuente de información primaria para dejar las especulaciones al respecto, y para ponderar cuáles son los contenidos que inciden de manera directa en la educación musical de los estudiantes de secundaria.

Por otro lado, las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de RS que se forman (Ibáñez, 1994). Es distinta, en particular, la información que sobre los profesores de música de educación básica reciben los alumnos de las escuelas profesionales de música, las personas en general, los directivos de las diferentes instituciones educativas, o los profesores de otras asignaturas en un mismo centro escolar. Cabe mencionar que esta investigación se proyectó en un principio para conocer también las RS que sobre los docentes de música tenían los estudiantes de licenciatura de las escuelas profesionales de música, incluso se realizaron instrumentos análogos a los de los profesores y se aplicaron, pero por el tiempo que implicaba, se decidió concentrarse primero en el análisis de la visión que los propios docentes tenían acerca de su trabajo, pues éstos son los directamente involucrados, y resulta necesario conocer, por tanto, su sentir y lo que éstos piensan de sí mismos antes de indagar sobre otros actores.

Develar las RS de estos profesores servirá así para apoyar la toma de conciencia de éstos sobre sus problemas y sus fortalezas, siendo además que la secundaria debido a su doble situación como nivel terminal y como nivel de paso hacia el nivel medio superior se ha convertido, de acuerdo con Ducoing (2007), en sí misma en un “objeto de estudio emergente”.

Los objetivos de la presente investigación fueron los siguientes:

- Realizar un primer acercamiento a las representaciones sociales que tienen los profesores de música de las escuelas secundarias públicas del D.F., en relación a su trabajo docente.
- Considerar el papel que juegan estas representaciones sociales de los docentes en el desarrollo de la educación musical a nivel secundaria.

La consecución de los objetivos se llevó a cabo con un análisis de contenido cualitativo a partir de cuestionarios resueltos por los propios profesores de música que fueron analizados con la ayuda de tablas cualitativas en Word, con tablas de cálculo en Excel y con el soporte tecnológico del software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 2.0. Para examinar las respuestas recabadas se consideró apropiada la teoría de las representaciones sociales (RS), la cual surgió en la psicología social y en palabras de Piña y Cuevas:

Son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. [...] Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los agentes, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo (Piña y Cuevas, 2004, 108-109).

La teoría de las RS se encontró como un marco teórico pertinente por cuanto permitía tratar a los profesores no como individuos aislados, sino como parte de un todo social que los

afecta y determina. La teoría de las RS ha servido así, en un primer acercamiento, para develar las opiniones, percepciones e imágenes que los profesores de música tienen sobre su trabajo en las escuelas secundarias públicas en el D.F. De acuerdo con Vergara, las representaciones sociales:

Son guía de acción y marco de lectura de la realidad. Son significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales. Expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros. Relaciones que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público. Son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría. Y en este sentido no son un saber apodíctico, pero contienen un saber válido. Es por esto que la aproximación a las representaciones sociales se constituye en un aparato teórico heurístico para profundizar en el conocimiento de la realidad social. Es preciso abrir los ojos y los oídos a un diálogo de saber múltiple que no pretende lograr el estatus de saber científico. Las representaciones se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar el mundo de la vida (Vergara, 2008, p. 62).

La teoría de las RS proporcionó así los elementos en los que se basó la construcción del instrumento de estudio y las herramientas para el análisis que se utilizaron en la investigación. De esta manera, se obtuvo un atisbo de las representaciones sociales sobre el trabajo de los profesores fundamentalmente en las aulas, interpretados a partir de su propio lenguaje.

En cuanto a la organización de la tesis, se presenta a manera de antecedentes, en el primer apartado, un bosquejo de la situación educativa reciente del nivel de secundaria en México; luego, el escenario de la asignatura “Artes-Música” en la educación secundaria; posteriormente, el contexto del Distrito Federal que circunda la educación básica y para finalizar esta sección, un breve recuento sobre la investigación educativa en RS en México, que motivó la realización de esta tesis.

En la siguiente sección, se expone un recuento de la teoría de las RS. Esta parte consta de tres partes. En la primera, “Representaciones sociales”, puede leerse una síntesis de los componentes de la teoría de las RS que sirvió de base para la indagación de esta tesis. En la segunda, “Metodología de las representaciones sociales”, se resumen los diferentes enfoques metodológicos de la teoría de las RS, a fin de ubicar la vía metodológica seguida

en esta investigación. Y en la tercera, “Las RS dentro de la psicología social”, se argumenta por qué se optó por utilizar las RS como marco teórico y no por alguna otra corriente de pensamiento en la psicología social.

A continuación se encuentra el apartado de estrategia metodológica, conformado a su vez por las partes: “Muestra”, “Instrumento de investigación” y “Herramientas de análisis”. En el subsiguiente título se presentan los “Resultados” de manera descriptiva, algunos de éstos acompañados de tablas o gráficas. Posteriormente, las secciones de “Análisis de los resultados”; y “Conclusiones y recomendaciones”.

En los anexos se pueden consultar, primeramente, las tablas y gráficas complementarias correspondientes a los resultados; en segundo lugar el libro de códigos, que muestra las categorías y la traducción de los códigos que se utilizaron para el análisis de la información. En el número tres, una tabla de resultados globales que sirve de ayuda para tener una idea general de las respuestas que dieron los profesores; en el anexo cuatro, se puede ver el “Mapa Curricular de la Educación Básica” actual en México y finalmente, el cuestionario aplicado a los profesores en la investigación.

REFORMA EDUCATIVA Y ARTES-MÚSICA: LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL D.F.

El nivel educativo de Secundaria ha tenido, en los últimos años, una relevancia fundamental en los cambios educativos de México. (Mirnada, y Reynoso, 2006). Sobre todo a partir del año 1992, en que se dio el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que pactaron el gobierno federal bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), los gobiernos estatales y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). Sus tres líneas fundamentales fueron:

1) La descentralización administrativa de los servicios educativos a los estados y los Consejos de Participación Social a nivel nacional, estatal, municipal y escolar; 2) Reforma de planes, programas, contenidos y materiales educativos, y 3) La revaloración social del magisterio, su formación, actualización, capacitación y superación, así como un salario profesional, vivienda y Carrera Magisterial. (López, 2013, p. 56)

Bajo este acuerdo, con fecha 5 de marzo de 1993, se da una reforma al Artículo 3º constitucional para decretar la obligatoriedad del nivel educativo de secundaria. Fue también ese año que se derogó la Ley Federal de Educación, para dar paso a la Ley General de Educación, que junto con el Artículo 3º constitucional son dos de las principales leyes por las que se rige la educación a nivel nacional en México¹. Desde entonces, la educación secundaria ya no se designa como nivel medio básico, como se hacía anteriormente por ser el nivel de acceso hacia la educación media superior o bachillerato, sino que se designa ahora como parte del ciclo de educación básica junto con la educación preescolar y la primaria. En los Planes y Programas de entonces, se pedía “un nuevo enfoque para trabajar en todas las materias, que se resume en recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y propiciar su participación en la construcción del conocimiento”. (Sandoval, 2001). En estos puntos pactados se perfilaban las acciones de los gobiernos siguientes en materia educativa.

¹ Ver: La Educación y sus Normas Jurídicas en la página de la SEP:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_La_Educacion_y_sus_Normas_Juridicas

La Carrera Magisterial (CM), que fue parte también de ese acuerdo, dio inicio en 1993. CM es “un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*”². El cambio del sistema de apoyo y promoción que sustituirá la CM, está planeado para el mes de mayo de 2015.³ Otro elemento más en la preparación de la Reforma Educativa fue el Compromiso Social por la Calidad Educativa que se firmó el 8 de agosto de 2002 y:

Estuvieron presentes los tres poderes del Estado y los sectores económicos, políticos, religiosos, sindicales e intelectuales más poderosos del país [...] Como parte de este “compromiso”, se generó una alianza política entre Marta Sahagún de Fox, quien dirigía la Fundación Vamos México, y Elba Esther Gordillo, cacique del SNTE, con la producción de 23 millones de ejemplares de la *Guía para Padres*, cuyo contenido atentó contra el Estado laico, al prevalecer fundamentos religiosos y hacer proselitismo doctrinario y político. (López, 2013, p. 57)

Ese mismo día, 8 de agosto de 2002, se decretó la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), “con la participación del SNTE y del presidente Vicente Fox” (López, 2013, p. 57). Con la instauración del INEE se plantea “evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”⁴ de todo el territorio nacional.

Posteriormente, inician las reformas curriculares en los tres niveles de la Educación Básica: la Reforma de Educación Preescolar en 2004, la de Educación Secundaria en 2006, y la de Educación Primaria en el 2009. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se registraba entonces como plataforma de estas transformaciones y era:

² Ver Portal de la SEP. Recuperado el 06-05-15 de:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.U6BTTShQPig

³ Ver Periódico La Jornada. “Desaparecerá la SEP la carrera magisterial para crear otra en 2015”. 4 de febrero de 2014, p. 32. Recuperado el 06-05-15 de:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/02/04/sociedad/032n1soc>

⁴ Ver Portal de la SEP. 8 de agosto de 2002, creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/8_de_agosto_b

Una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, Acuerdo 592, 2011, p. 9)

La articulación de los Planes y Programas de estudio entre los tres niveles educativos básicos, fue parte de la RIEB y se suscribió el 19 de agosto de 2011 con el “Acuerdo número 592” por el que se establece la articulación de la Educación Básica, la cual:

Determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación (SEP, Acuerdo 592, 2011, p. 4).

El modelo educativo de estos Planes y programas de estudio responde a los parámetros de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], (SEP, Acuerdo 592, 2011, pp. 13-15).

La culminación de los cambios anteriores fue la Reforma Educativa que se decretó el 26 de febrero de 2013 bajo el gobierno de Enrique Peña Nieto. La reforma consistió en cambios a los contenidos del artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la prescripción de sus artículos transitorios. Las disposiciones que se registraron en estas leyes y que posteriormente se aplicarían a la Ley General de Educación, fueron:

En el Artículo 3º Constitucional, [...] la calidad en la educación, la evaluación obligatoria, los concursos de oposición para ingresos, promociones, reconocimientos y permanencia, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y autonomía del INEE, así como la conformación de la Junta de Gobierno del mismo. En el Artículo 73 Fracción XXV se agrega el Servicio Profesional Docente. En los Transitorios se incluye el proceso de elección de las ternas para integrar la Junta de Gobierno del INEE, el Sistema de Información y Gestión Educativa, el censo de escuelas, maestros y alumnos; la evaluación del desempeño docente, así como la formación, actualización, capacitación y superación profesional. También se introduce la autonomía de gestión de las escuelas, continuar con las escuelas de tiempo completo de 6 y 8 horas y los alimentos saludables. (López, 2013, p. 63)

La Reforma Educativa se han ido implementando a lo largo de varias décadas y hasta la fecha no se ha cumplido totalmente su aplicación. De hecho, ha sido tema de controversia y oposición en todo el transcurso de su implementación.⁵ Los profesores que fueron encuestados para la investigación de esta tesis han vivido parte de estos cambios, pero en ningún momento se intentó abordar el tema desde esa perspectiva. El diseño de la investigación se inició en el año 2011, se aplicó a partir del 2012 y como se vio arriba, la Reforma Educativa se puntualizó en decreto en febrero de 2013. En cambio, se buscó un primer acercamiento a las Representaciones Sociales que sobre su trabajo, tenían los profesores de música de educación secundaria.

En lo que respecta a la educación artística, hasta el año 2005 a la asignatura de “Artes” se le denominaba “Expresión y Apreciación Artísticas” y se regulaba con el Plan y Programa de estudios de 1993. (DOF, Acuerdo, 182, 1993). La diferencia de este plan con el posterior de 2006, es que en el de 1993 se daba mayor peso a la identidad nacional y a la historia de la música. Además a la Expresión y Apreciación Artísticas, junto con Educación Física y Educación Tecnológica, se le consideraba como una “Actividad de Desarrollo” y no una “Asignatura Académica”. (Ídem). En agosto del año 2005, se realizó la Primera Etapa de Implementación (PEI) del Plan de Estudios 2006 en 135 escuelas del territorio mexicano. (SEP, Reforma de La Educación Secundaria, 2005) En este plan, se designaba como “Artes” a las Artes visuales, la Música, la Danza y el Teatro para el ciclo de secundaria⁶, y se contaba como una más de las asignaturas. (SEP, Plan de Estudios 2006, p. 31). Tanto los propósitos, como la estructura temática del Programa de Música 2006 son muy similares al posterior de 2011, el mayor cambio está en el énfasis que se da en éste último al uso crítico de la tecnología y de la comunicación masiva. (SEP, Programas de Estudio 2011, Artes, p. 53).

⁵ Como ejemplo, se pueden ver las notas periodísticas: “Manifestantes en 14 estados se unen a la protesta de la CNTE”. Miércoles, 11 de septiembre de 2013. CNN México. Recuperada el 04-06-15 de: <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/09/11/profesores-en-estados-se-unen-al-paro-convocado-por-la-cnte>; y “Protestas en México por polémica Reforma Educativa”. 1 de junio de 2015. Telesur. Latinoamérica. Recuperada el 05-06-15 de: <http://www.telesurtv.net/news/Protestas-en-Mexico-por-polemica-reforma-educativa-20150601-0043.html>

⁶ En el nivel de preescolar se conservó el nombre de “Expresión y Apreciación Artísticas”, y para en el ciclo de primaria el de “Educación Artística”. [Ver Mapa Curricular de la Educación Básica, Anexo IV]

Actualmente el nivel de secundaria en México es el tercer nivel de la educación básica, posterior a preescolar y primaria. Los planes y programas de estudio vigentes son del año 2011, y en el mapa curricular de dicho plan de estudios, a las “Artes” se las considera como parte del campo formativo llamado “Desarrollo personal y para la convivencia”, en el que se encuentran también las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Tutoría y Educación Física. De acuerdo con este Plan de Estudios, la educación básica de México:

Se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, [...] la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (SEP, Plan de estudios 2011, pp. 25-26)

Por su parte, en los programas de Estudio con las asignaturas de Artes -Música, Danza, Teatro o Artes Visuales- se busca:

Que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico. (SEP, Programas de estudio, Artes, 2011, pp. 15-16).

Más específicamente, con la asignatura de Artes-Música se pretende que los alumnos:

- Utilicen los elementos básicos del lenguaje musical, reconociendo sus diferentes géneros y estilos, por medio de las herramientas propias para reproducir, hacer y disfrutar de la música de manera individual y colectiva.
- Continúen desarrollando su sensibilidad, percepción y memoria auditiva para comprender los elementos del lenguaje musical en la creación de composiciones e interpretaciones, para vivenciar el canto y desarrollar la musicalidad.
- Ejecuten música con diversos instrumentos –a partir de la lectura de partituras– que les permita adquirir la destreza técnica para interpretar fragmentos, melodías, canciones o acompañamientos de manera individual y grupal.
- Valoren la importancia de la música en la vida de los seres humanos para emitir opiniones argumentadas respecto de lo que hacen o escuchan, identificando el

funcionamiento de los aparatos y soportes de audio, a lo largo de su historia y principios para reconocer el efecto que han tenido y tienen en las sociedades.

- Amplíen sus conocimientos acerca de las profesiones relacionadas con la música y la tecnología, distinguiendo el campo de las actividades sonoras y musicales, para opinar críticamente respecto a su uso en los medios electrónicos y de comunicación masiva. (SEP, Programas de estudio, Artes, 2011, p. 53)

La presente investigación aporta datos para reflexionar sobre qué tan cerca o qué tan lejos se encuentran los docentes de música de tales propósitos. Esto, a partir de lo que viven cotidianamente en su trabajo, principalmente en las aulas. Para lo cual, se realizaron encuestas a profesores de música de escuelas secundarias públicas del Distrito Federal.

El Distrito Federal (D.F.), se ubica en el centro de la República Mexicana, y pese a su reducida área, de tan “sólo el 0.1 por ciento del total del territorio nacional” (CEFP, 2009, p. 3) posee el segundo lugar entre las regiones mexicanas con mayor densidad de población, sólo detrás del Estado de México -uno de sus estados limítrofes-. El D.F., o Ciudad de México, es sede de los Poderes de la Unión de México, cuenta con 16 delegaciones políticas y se encuentra entre las 7 entidades federativas de la República Mexicana con los menores porcentajes de población en situación de pobreza (CONEVAL, 2013), aunque esta circunstancia en el D.F. varía de manera considerable de una delegación a otra, siendo los niveles de desigualdad entre éstas sumamente notables. Relacionado con esto, el Índice de Desarrollo Democrático de México, reporta que:

A mediados de 2012, la tasa de desempleo fue de 6,1%, porcentaje mayor que la media nacional. Cabe señalar, además, que la tasa de desempleo permaneció constantemente por encima de la media nacional durante los últimos años. Por otro lado, alrededor de 1 millón 800 mil personas trabajaron en la economía informal [...] Uno de los principales retos económicos fue la distribución de la riqueza, pues si bien esta entidad tuvo uno de los salarios promedios más altos, también fue una de las entidades más desiguales del país. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, mientras cuatro de los 10 municipios o delegaciones con menor rezago social en México están en el Distrito Federal (Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Coyoacán y Azcapotzalco), en la entidad también se ubican 11 de los municipios con mayor número de habitantes en pobreza patrimonial. (IDD-MEX, 2013, pp. 150-151).

Los profesores de secundaria del D.F. no pueden ignorar desde luego este contexto, pues las condiciones sociales de pobreza, delincuencia o adicciones⁷ en las que viven buena parte de los estudiantes de las escuelas públicas pueden dificultar el trabajo docente.

Por otro lado, desde el momento mismo en que alguien decide entrar al servicio docente y es contratado en una escuela, éste tiene que desempeñar una serie de actividades que sin distinción de edad, género o procedencia profesional pueden ser las siguientes:

Enfrentarse a acciones para mantener la disciplina, el manejo de contenidos, la organización de las actividades para los alumnos, la participación y motivación de éstos, el empleo de materiales didácticos; modular la voz, pararse frente a grupo, situarse en el salón de clases, leer en voz alta y pausado, dictar, tratar a los padres de familia, sacar promedios finales, elaborar reactivos, diseñar exámenes, conocer las funciones del asesor de grupo, el funcionamiento de la cooperativa escolar, de la asociación de alumnos y alguna otra comisión asignada, entrar en contacto con las posturas políticas al interior del plantel, y conocer algunos derechos y prestaciones laborales. (Montaño, 2009, p. 8).

Los educadores musicales de las escuelas secundarias deben poner su atención en todas esas tareas, así como en una serie de actividades extra, tales como los concursos corales de la Canción Mexicana e Himno Nacional Mexicano y las de amenizar ceremonias cívicas y festivas, además de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales⁸ y

⁷ Las encuestas realizadas por el Departamento de Investigación Clínica y Epidemiológica de los Centros de Integración Juvenil, A. C., a lo largo de toda la República Mexicana, referentes al consumo de drogas alguna vez en la vida en el primer semestre de 2014, dieron como resultado que: "Las drogas que se encuentran por arriba de la media nacional en el D. F. son: inhalables 35% (nacional: 32. %); alucinógenos 12.1% (nacional: 9.9%); crack 24.1% (nacional: 18.5%) y éxtasis 7.7% (nacional: 6%)". También señalan que: "El consumo de alcohol y tabaco registraron usos de 85.6% (nacional: 86.5%) y 79.5% (nacional: 83.9%) respectivamente. La razón de consumo 2014, incluyendo alcohol y tabaco fue de 4.4 hombres por una mujer y los grupos de edad de inicio del consumo de drogas ilícitas que concentraron mayores porcentajes en el Distrito Federal fueron: 15 a 19 años (47.2%) y 10 a 14 años (39.7%)". Recuperado el 18/04/15 de: <http://www.cij.gob.mx/redatencion/resumen/9430r.pdf>

Por otra parte, la Encuesta de Consumo de Drogas en Estudiantes en la Ciudad de México, 2012, del Instituto Nacional de Psiquiatría, arrojó que si bien el consumo de alcohol y tabaco en los jóvenes de nivel secundaria y bachillerato disminuyó respecto de la encuesta anterior realizada en 2009, el uso de la marihuana aumentó de 8.2 a 12.2% y la cocaína pasó de 1.7% a 2.5%. Acerca del consumo de drogas por delegación, se detectó a Azcapotzalco con la mayor problemática, pero se advirtieron focos rojos en Cuauhtémoc, Álvaro Obregón, La Magdalena Contreras, Benito Juárez y Cuajimalpa. Fuente: Excelsior 24/06/2013 23:41 Filiberto Cruz Monroy. Recuperado el 18/04/15de: <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2013/06/24/905638>

⁸ "En el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011, [...] se señalan los principios pedagógicos como condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa; de manera particular en el principio pedagógico "Favorecer la inclusión para atender a la diversidad", pone de manifiesto que la educación es un derecho fundamental y

enfrentar el apremio de los alumnos por el uso de las nuevas herramientas tecnológicas, como los teléfonos celulares, las *tablets* o el Internet, siendo que la mayoría de las escuelas públicas no cuentan con buenas salas de cómputo ni conexiones a Internet para uso en las aulas.

Escuchar la voz de los docentes demostró que a pesar de las regulaciones de los Planes y Programas de Estudio vigentes por darle un lugar a las artes⁹, no obstante, aún hay poco apoyo de las autoridades escolares hacia estas materias, al tiempo que se percibe cierto favoritismo hacia otras asignaturas del currículo. Tal situación ha cambiado poco en México a lo largo de los años, por ejemplo, ya desde la década de 1940 el músico Luis Sandi había señalado esta problemática en un artículo:

México es un país pobre y sin tradición educativa musical. Por pobre tiene que atender solamente los aspectos de la educación que le parecen esenciales; por falta de tradición educativa musical este aspecto de la educación general no le parece esencial. [...] Por eso ocurre que en el plan de estudios de la Escuela Secundaria se destine al fracaso la clase de Cultura Musical al señalarle una sesión de 50 minutos a la semana en el segundo y tercer año y, ya en la práctica, se pida al maestro el milagro de que en ese tiempo enseñe solfeo, canto coral, historia de la música, y todavía prepare festivales gigantescos en los que se quiere mostrar lo que somos, pero en los que sólo se muestra lo que pudiéramos ser si trabajáramos todo el año con el ritmo y los elementos que el azar proporciona en unos cuantos días. (Sandi, 1949, pp. 136-137).

Terigi (2006) nombra a este tipo de festivales escolares como “artefactos” que hacen de las artes meros instrumentos de exhibición, en detrimento del potencial de éstas para coadyuvar al desarrollo integral de los niños y jóvenes, y que limitan las aportaciones que las disciplinas artísticas pueden brindar a éstos, entre las que están el “poder informarse de las diversas experiencias disponibles; conocer los códigos necesarios para acceder a ellas;

una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. [...] Por lo anterior, las instituciones que ofrecen educación inicial y básica deberán llevar a cabo acciones de inclusión que se caracterizarán por su trabajo colectivo, la participación social, la participación decidida de las autoridades educativas federal, local y municipal, y por la promoción del acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes de todos los alumnos.” (Acuerdo número 684, DOF: 28/02/2013) Recuperado el 26/04/15 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289450&fecha=28/02/2013

⁹ El plan de estudios 2011 señala como uno de los rasgos del perfil de egreso de los alumnos al término de su educación básica, que: “Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno [...] j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente”. (SEP. Plan de estudios 2011, pp. 39-40)

saberse con derecho a disfrutarlas; y saberse con derecho a producirlas” (Terigi, 2006, p. 18). Pero a pesar de poseer tal potencial, a las artes se las sigue desdeñando en la educación básica. En palabras de Palacios:

Desafortunadamente la realidad escolar está muy lejos de considerar el potencial formativo que posee la música y el arte en todas sus expresiones. La escuela moderna sigue privilegiando el pensamiento lingüístico y el pensamiento lógico-matemático por sobre todas las demás formas de conocimiento. [...] Existen, además de los aspectos ya mencionados, otros de carácter estructural que tienen influencia en la forma como es asumida [sic] socialmente el arte y el papel que se le asigna en la educación. (Palacios, 2006, pp. 17-18)

Pero esto no es algo que ocurra sólo en la escuela básica, sino que va ligado con la forma como se asume la educación musical en los niveles profesionales de las escuelas de música, en las que ocurre que entre estudiantes y profesores se encuentra asentada la idea de que la música es en esencia una actividad eminentemente práctica, por lo que tareas como la composición y la ejecución de instrumentos resultan más valiosas que las labores de carácter educativo, teórico o de investigación. Acorde con esta percepción, Estrada señala la existencia de un arraigado prejuicio, de acuerdo con el cual la única forma válida y valiosa de quehacer musical sería la interpretación:

The idea that music is limited to instrumental performance and composition and that other activities (education and scholarly inquiry, for instance) have less importance remains prevalent in many musical circles. In Mexico, these attitudes and assumptions have long been dominant, both among those concerned with musical studies at the undergraduate level and among those concerned with policy matters in the cultural domain more broadly. Some of the country's most renowned musicians have espoused these beliefs for decades, a fact that has had extraordinarily strong influence—indeed, it has even functioned as a kind of absolute, unquestionable doctrine—in the musical life of orchestras, schools, and cultural institutions. (Estrada, 2012, pp. 233-234)¹⁰

¹⁰ La idea de que la música se limita a la composición y la interpretación instrumental, y que otras actividades (tales como la educación o la investigación académica) tienen menor importancia se mantiene dominante en muchos círculos musicales. En el caso de México, tales actitudes y suposiciones han dominado por largo tiempo tanto entre quienes se ocupan de los estudios musicales a nivel profesional, como entre quienes tienen a su cargo las políticas culturales en sentido más amplio. Algunos de los músicos más renombrados del país han sostenido tales ideas por décadas, lo que ha ejercido una influencia extraordinariamente fuerte –llegando a ser, de hecho, una suerte de doctrina absoluta e incuestionable– en la vida musical de las orquestas, escuelas e instituciones culturales. [Esta traducción y las posteriores son mías]

Esta situación y todos los elementos anteriormente mencionados son el fondo en el que los educadores musicales de secundaria realizan su trabajo docente. Con respecto al uso de las RS en investigación educativa en México, Piña y Cuevas (2004) reportaron 30 documentos que utilizaron la teoría de las RS como marco de investigación entre 1991 y 2001. En ese reporte se lee que: “La producción se divide de la siguiente manera: 2 artículos en revistas, 10 ponencias, 14 tesis (2 de licenciatura, 8 de maestría y 4 de doctorado) y 3 capítulos de libro”, lo que muestra el interés creciente que han adquirido las RS, sobre todo en los estudios de posgrado. Debe decirse, sin embargo, que sólo dos de esas investigaciones se refirieron a estudiantes de secundaria, y que ninguna se ocupó de los profesores de ese nivel educativo.

Por su parte, Mireles y Cuevas (2008) consideran en la investigación educativa en México dos periodos de producción de trabajos fundados en la perspectiva de las RS: el de 1992-2002 y el de 2002-2005. Encontraron estos autores que en el segundo de dichos periodos la producción se incrementó al doble, y que el método de análisis predominante en ambos periodos fue el interpretativo. Asimismo, hallaron que la educación secundaria sólo ocupó un 3% de la producción en el primer periodo y un 5% en el segundo, y que a diferencia del primero de éstos, en el que solía apelarse a conceptos o teorías complementarias como la del *habitus* de Bourdieu o “las construcciones de sentido común” de Schutz, en el segundo periodo “aparecen autores más especializados que se ocupan de la teoría de las representaciones sociales, entre éstos: Rouquette, Doise, Farr, Palmonari, Ibáñez, Herzlich.” (Mireles y Cuevas, 2008, pp. 49-81).

Por otro lado, en su tesis doctoral Reyes (2009, 45-48) presenta algunos otros espacios donde pueden encontrarse trabajos de investigación educativa que recurren a las RS como marco de referencia. Tal fue el caso de:

- El “Primer Coloquio Nacional de Representaciones Sociales e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos” celebrado en el 2002, del que Reyes reportó veintisiete ponencias que utilizaron la teoría de las RS. (Aunque ninguna de ellas cercana a nuestro tema de investigación).

- El “VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de Hermosillo, Sonora”, celebrado en el 2005, en el que se presentaron cinco trabajos sobre RS, de los que dos trataron sobre los docentes de educación primaria (uno sobre sus representaciones en cuanto a la lectura, y el otro sobre sus representaciones en educación ambiental), y otro más se refirió a los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, abordándose en este último el objeto y sentido de las prácticas de orientación educativa.
- El “IX Congreso Nacional de Investigación Educativa de Yucatán”, que tuvo lugar en el 2007, y en que se presentaron catorce trabajos que tuvieron como referente teórico la teoría de las RS y trataron sobre algún actor educativo. Uno de esos trabajos se refirió a los docentes de primaria, y otros dos a los estudiantes de secundaria.
- Los resúmenes de tesis de maestría y doctorado reportados en la página del posgrado de la UNAM, entre los que Reyes señaló algunas disertaciones relacionadas con su tema de estudio (la práctica educativa).

Para mantener continuidad con el recuento de Reyes, se exploró la memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa que se efectuó en Veracruz, Veracruz entre el 21 y el 25 de septiembre de 2009¹¹, y en el que se presentaron nueve ponencias referidas a las RS. Y de entre éstas se destacan tres que guardan alguna cercanía con el tema de esta tesis:

- **“La identificación de grupos de asociados como estrategia para captar las representaciones sociales referentes a la actividad docente en una escuela normal”**. Objetivo de la ponencia: “Conocer los significados que construyen de la

¹¹ X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>

actividad docente, los profesores integrados en grupos de asociados, a partir de la perspectiva teórica de la RS”.¹²

- **“Los docentes y la Reforma a la Secundaria.”** En la que se presentan los primeros hallazgos de una investigación hecha en el estado de Veracruz entre docentes de telesecundaria, para conocer sus representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria 2006.¹³

- **“La Representación Social de los actores educativos sobre la Educación Pública. La desigualdad entre establecimientos de distinta dependencia: el caso de Chile”.** Ponencia que: “Tiene como propósito dar cuenta de un estudio acerca de las Representaciones Sociales que poseen los distintos actores educativos acerca de lo que se entiende como Educación Pública desde una perspectiva cualitativa”¹⁴

Entre los trabajos que aplicaron el concepto de representación social a la profesión docente se encontró también la tesis de López, *El profesor: Su educación e imagen popular*, en la que el autor utilizó la teoría de las RS argumentando su pertinencia en contraste con la noción de imagen. En sus propias palabras:

Con relación a la noción de *imagen popular*, la hemos elaborado desde un sentido amplio. Primero, aclaramos que imagen simplemente como concepto, es distinta a la noción de representaciones sociales, puesto que esta última comprende no solamente imágenes, sino también percepciones, opiniones, actitudes e incluye la idea de pensamiento social que es algo más complejo y se opone a la noción de una representación en el sentido de imagen, pues la imagen es vista como una simple copia de la realidad, lo cual es superado ampliamente por las RS (López, 1999, p. 6).

Los ejes de la exploración de López en su tesis fueron los siguientes: la identificación de la imagen del profesor con otras imágenes sociales, la asociación de la figura profesional del

¹² María Guadalupe Villegas Tapia. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación.

¹³ Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación.

¹⁴ Helena Montenegro Maggio / Marianela Navarro Ciudad. X Congreso Nacional de Investigación Educativa Área 13: política y gestión.

profesor con otros sujetos socialmente relevantes, y la relación profesor normalista/profesor universitario; todo lo cual se investigó a través de un cuestionario tipo encuesta, y por medio de entrevistas a profundidad que se aplicaron a religiosos, padres de familia y profesores del estado de Sinaloa. En sus conclusiones López señala:

Básicamente hemos encontrado en el desarrollo de la investigación, un elemento que es constante y aparece como el núcleo en el que se configuran las opiniones y valoraciones que hemos reconocido como representaciones sociales: la existencia de un malestar en la imagen popular del profesor, que se explica en un doble sentido: por un lado, creer que es un sujeto social tan importante y valioso para la sociedad, que se le atribuyen todos los rasgos y virtudes que idealmente se pudieran formular sobre cualquier ser humano; y por el otro, se le considera como un sujeto social empobrecido sociocultural y económicamente, y se le percibe como alguien que tiene necesidades y merecimientos, por lo que debieran alcanzar una mayor preparación, medios de vida más decorosos y mínimamente suficientes para vivir con mayor calidad (López, 1999, p. 192).

De la literatura consultada sobre RS y educación en México, esta tesis fue uno de los trabajos que más influyeron en los inicios de la presente tesis por ahondar en las RS de los profesores.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, SU TEORÍA Y SU METODOLOGÍA

En este apartado se presentará una sinopsis de la teoría de las RS, seguido por un resumen de la metodología usada en su investigación, y culmina con una argumentación sobre por qué se optó por utilizar la teoría de las RS como marco teórico en esta tesis, y no por alguna otra corriente de pensamiento en psicología social.

En la Universidad de la Sorbona en 1960, bajo la dirección de Daniel Lagache, Serge Moscovici presentó la tesis: *El psicoanálisis, su imagen y su público: Estudio sobre la representación social del psicoanálisis*. En ésta Moscovici indagó qué imagen se tenía del psicoanálisis en Francia entre las décadas de 1950-1960, percatándose de que en algún momento el psicoanálisis había pasado de ser materia de especialistas a una cuestión de «actualidad» y dominio de «el gran público» (Lagache, 1961, VII). Es decir, que el público en general se había apropiado de los conceptos psicoanalíticos, de manera que nociones como “complejo” o “neurosis” se hicieron de uso cotidiano, y adquirieron sus propias significaciones populares. En palabras de Farr (2008): “Su propósito era mostrar cómo una nueva teoría científica o política es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada durante este proceso y cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo” (p. 409).

Para su investigación Moscovici realizó encuestas entre la sociedad francesa y análisis de los contenidos de los medios de comunicación –específicamente la prensa–, a fin de indagar la difusión del psicoanálisis, las diferentes concepciones que se tenían de éste, el lenguaje utilizado, e incluso su papel en la propaganda política. Moscovici manifestó que el propósito de su trabajo no era “d’examiner la validité et l’évolution interne des écoles psychanalytiques ou de la psychanalyse en général, mais d’étudier les processus afférents à son enracinement dans la conscience des individus et des groupes”¹⁵, esto es, continúa, que su objetivo era investigar “l’étude de la psychanalyse en tant que représentation sociale”¹⁶. (Moscovici, 1961, p. 1). La teoría de las RS se desarrolló a partir del concepto de las

¹⁵ “examinar la evolución interna de las escuelas psicoanalíticas o del psicoanálisis en general, sino estudiar los procesos referentes a su enraizamiento en la conciencia de los individuos y de los grupos”.

¹⁶ “el estudio de la psicología en tanto que representación social”.

representaciones colectivas de Durkheim, quien distinguió por medio de éstas al pensamiento individual del pensamiento colectivo. Como explica Moscovici (2001):

The exemplary nature of Durkheim's work lies in the fact that he analyzes the content of simple religious representations to bring to light a coherent knowledge of space, time, causality, or force as they are generated in common. (pp. 23-24)¹⁷

Esto es, que a decir de Durkheim prácticas como los rituales o los cultos religiosos unifican a los individuos en un pensamiento común. Pero a juicio de Moscovici, todo este acervo sólo funciona en un contexto específico. De modo que “las representaciones sociales combinan el conocimiento semántico y las creencias que tienen sus raíces en la cultura, conjuntamente con las prácticas con las que la gente vive” (Moscovici, 2010, p. 24).

Moscovici trasladó el concepto durkheimiano del siglo XIX a la representación social del psicoanálisis en la Francia de la década de 1950. Pero a pesar de que a juicio de Álvaro (1995): “el concepto de representación social es difícilmente distinguible del de representación colectiva” (pp. 75-76), autores como Ibáñez (1994), Piña (2008), o el propio Moscovici (2001) encuentran en las RS una extensión o complementación de las representaciones colectivas. A continuación se mostrarán las partes esenciales de la teoría de las RS.

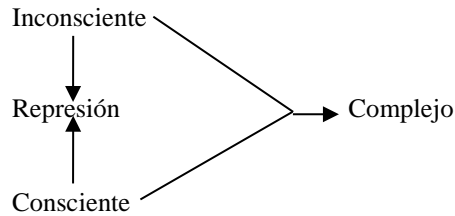
La teoría de las RS, como señala Jodelet (2008), “nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social” (p. 473). No existe un concepto cerrado sobre este tema. Lo que se enfatiza en diferentes fuentes es en cambio su labor de construcción de la realidad social, en la que se reconstruye un entorno de “informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.” (Jodelet, 2008, p. 475) a partir de un objeto contemplado por uno o varios actores sociales, insertos en un escenario específico, pues “una representación siempre es la representación de algo para alguien” (Abríc, 2001, p. 12). Moscovici llamó a esto: *universos de opiniones*. De acuerdo con tal noción, existen tantos universos como grupos, culturas y clases existen. Y estos, a su vez, poseen tres dimensiones: *actitud*, *información*, y *campo de representación o imagen* (Moscovici, 1961, p. 283-293; 1979, p. 45-50):

¹⁷ El carácter ejemplar de la obra de Durkheim se encuentra en el hecho de que él analiza el contenido de simples representaciones religiosas para poner de manifiesto un conocimiento coherente de espacio, tiempo, causalidad, o fuerza, a medida que son generados en común.

- *La actitud* pone de manifiesto la orientación global de la representación social. Por ejemplo: “Favorable/No favorable.”
- *La información* se refiere a la cantidad y calidad de las apreciaciones que posee un cierto grupo o clase de personas sobre un *objeto social*.
- *El campo de representación* significa un modelo social o imagen “allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos” de una representación (Moscovici 1979, 46). Así, diferentes grupos tendrán diferentes imágenes sobre un objeto, dependiendo de la manera en que estructuran la información.

La *objetivación* y el *anclaje*, por su parte, son dos mecanismos básicos en la constitución o construcción de las RS. La objetivación: “proviene de la transformación de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto en *imágenes*”, y consta de tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización. (Ibáñez, 1994, p. 186).

- *La construcción selectiva* o “selección y descontextualización de elementos de la teoría” (Jodelet, 2004) alude a la diferencia en cuanto calidad y cantidad de las informaciones que son asimiladas o absorbidas por diferentes individuos o grupos; diferencias que son resultado de las distintas posiciones sociales y culturales de los mismos, de tal manera que “los elementos retenidos sufren un proceso de transformación para que puedan encajar en las estructuras de pensamiento que ya están constituidas en el sujeto” (Ibáñez, 1994, p. 187).
- *La esquematización estructurante* o “núcleo figurativo” (Jodelet, 2004) es un esquema conceptual lógico, inherente a la manera en que los individuos observan y adaptan las diferentes informaciones sobre un objeto o acontecimiento en una estructura coherente para su entendimiento. Así por ejemplo, como resultado de su investigación sobre el estudio del psicoanálisis Moscovici develó un esquema al que llamó *modelo figurativo*, y que daba cuenta de la significación que el psicoanálisis tenía para la gran mayoría de las personas encuestadas. He aquí el esquema y la explicación de Moscovici:



La organización psíquica se compone de dos partes: inconsciente y consciente (interior-exterior, oculto-aparente), entre las cuales se comprueba una acción de presión de una sobre otra, o una relación de alteridad conflictual expresada por nociones de represión o de rechazo. Es posible preguntarse cuál es el resultado de su funcionamiento; la respuesta es inmediata: el complejo (Moscovici, 1979, p. 81).

- *La naturalización* es la concepción resultante de la construcción selectiva y la esquematización estructurante. Esto, en la realidad cotidiana, son conceptos dados por ciertos como conclusión del proceso de objetivación entre sujetos que comparten informaciones y esquemas de pensamiento comunes. “El modelo figurativo, que penetra en el medio social como expresión de lo “real”, por eso mismo se torna “natural”, utilizado como si se recortara directamente de esta realidad” (Moscovici, 1979, p. 87). En el caso de Moscovici se tiene que:

La "naturalización" confiere a la representación social una categoría de evidencia. No es solo un doble de la ciencia, también se convierte en una "teoría profana" autónoma. Cuando nos dicen que el psicoanálisis es "una cuestión de complejos, se opera un ordenamiento de los juicios alrededor del "complejo" que hasta entonces estaba asociado sólo débilmente a una ciencia precisa. No se sabe si esta "copia" de la teoría científica es la de ésta o la de lo real. Así también se convierte en un instrumento apropiado para categorizar las personas y los comportamientos (Moscovici, 1979, p. 89).

Si la objetivación es “la constitución formal de un conocimiento” (Jodelet, 2004, p. 486), el anclaje es la integración de ese conocimiento de tal manera que encuentra su acomodo, su “*significado*” y “*utilidad*” en el entorno social. La función del anclaje consiste entonces “en integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como ya está constituido” (Ibáñez, 1994). De acuerdo con Moscovici (1961, p. 318), el anclaje designa:

- La inserción de una disciplina en una jerarquía de preferencias y de roles existentes.
- Los desplazamientos de los atributos que transforman esa disciplina en instrumento socialmente reconocido.
- La acción por la cual una representación orienta y construye las relaciones sociales.

Es decir, el anclaje no solamente conlleva ajustar cognitivamente los nuevos conocimientos a nuestro sistema de pensamiento, sino también el otorgarles un lugar en la realidad social. Así, a un objeto que se nos presenta lo dotamos de jerarquías y atributos, y lo ajustamos a nuestras formas establecidas de relación con lo otro o con los otros.

Las RS cumplen con cuatro funciones que auxilian en las relaciones y los actos sociales que se llevan a cabo en la cotidianidad de los actores sociales. Tales funciones son las siguientes de acuerdo con Abric:

- *Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.* Permiten a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren.
- *Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.* Así la representación de su propio grupo es siempre marcada por una sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones (Mann, 1963; Bass, 1965; Lemaine, 1966) [...] La referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va a desempeñar por otro lado un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización.
- *Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.* Este proceso de orientación de las conductas por las representaciones resulta de tres factores esenciales: *Definición de la finalidad de la situación*, determinando así, *a priori*, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto pero también eventualmente, en una situación en que una tarea es por efectuar, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. [...] La representación produce igualmente *un sistema de anticipaciones y expectativas*. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. [...] Finalmente en tanto que representación social, es decir reflejando la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales, la representación es *prescriptiva*. [...] Define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.
- *Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.* Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra. Estamos así ante

un caso de figura interesante para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas, en el que la representación es determinada por la práctica de las relaciones (Abric, 2001, pp. 15-17).

Otro de los elementos constitutivos de las RS de acuerdo con Abric que se mencionará por su relevancia aunque no se utilizará en esta investigación es la hipótesis del núcleo central. En ésta se plantea que las RS se estructuran a partir de un núcleo o elemento central. Este núcleo sería el elemento que se presenta con mayor fuerza y persistencia durante la exploración en derredor de un objeto social. Sin embargo, el núcleo no se define por la frecuencia con la que se presenta, sino por la forma en que se constituye como centro conceptual. En palabras de Abric, el núcleo central “otorga su significación a la representación”. Dice además que este núcleo: “constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos móviles y evolutivos” (Abric, 2001, p. 21). Esto significa que pueden circular diversas concepciones en derredor de un objeto, algunas cercanas y otras lejanas a éste, pero el núcleo será lo que permanezca con mayor fuerza y por más tiempo. Este componente teórico no se tomó en cuenta en la investigación de esta tesis porque se habría tenido que aplicar un enfoque y una metodología diferentes a los elegidos.

Para cerrar la sección, añadimos una nota sobre la teoría de las RS a la que Moscovici contribuyó en sus inicios, y que después se extendió de maneras que él mismo no imaginaba:

I am still surprised by the energy and fecundity of this theory that diffuses from social psychology to other sciences, can adjust to diverse traditions, and open itself to them instead of isolating itself from them. Its flexibility, which is sometimes mentioned as a reproach, is normal as long as it is not a Babel. Like any living being that lasts – and knowledge is one of those – it becomes a font of continuous novelty, as varied as reality itself. (Moscovici, 2001, pp. 34-35).¹⁸

¹⁸ Todavía estoy sorprendido por la energía y la fecundidad de esta teoría que se difunde desde la psicología social hacia otras ciencias, puede adaptarse a las diversas tradiciones, y abrirse a ellas en lugar de aislarse de ellas. Su flexibilidad, que a veces se menciona como un reproche, es normal mientras no sea una Babel. Como cualquier ser vivo que tiene una duración –y el conocimiento es uno de esos– se convierte en una fuente de novedad continua, tan variada como la realidad misma.

Metodología de las representaciones sociales

La metodología para la indagación de las RS utilizada por distintos investigadores ha sido muy variada. En el siguiente cuadro se resumen los principales enfoques metodológicos que se han usado en las investigaciones sobre RS, sus autores representativos, el tipo de técnicas empleadas en su exploración, y sus respectivos métodos de análisis utilizados. Este aspecto no se extenderá especialmente porque son varios los trabajos donde es posible encontrar recuentos sobre estos diversos enfoques (Araya, 2002).

Cuadro 1. Enfoques metodológicos utilizados en las Representaciones Sociales	
ENFOQUE PROCESUAL (Moscovici; Jodelet)	
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	MÉTODOS DE ANÁLISIS
<p>Métodos interrogativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista ▪ Cuestionario <p>Material discursivo producido en forma espontánea (Araya, 2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis cualitativo de datos y abordaje hermenéutico (Banchs, 2000) ▪ Análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje (Banchs, 2000) ▪ Análisis en profundidad de las producciones discursivas (Jodelet, 1989b, en Abric 1994) ▪ Análisis desde la perspectiva histórica, cultural, de procesos sociales de construcción, como conjunto de elementos constituidos y estructurados y como pensamiento social constituyente. (Jodelet, 1989b, en Abric 1994) ▪ Análisis de contenido de medios de comunicación (Moscovici, 1961)
ENFOQUE ESTRUCTURAL (Abric, 2001)	
<p>Métodos interrogativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista ▪ Cuestionario ▪ Tablas introductorias ▪ Dibujos y soportes gráficos ▪ Aproximación monográfica: (Técnicas etnográficas; encuestas sociológicas; análisis históricos; técnicas psicológicas.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de contenido ▪ Análisis cuantitativo del contenido por ejemplo: identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etc. ▪ Análisis de similitud ▪ Análisis -cuantificable- de los elementos constituyentes de la producción gráfica.

<p>Métodos asociativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación libre ▪ Carta asociativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos ▪ Ubicación de frecuencia, rango medio e importancia para los sujetos. ▪ El campo semántico puede ser analizado en forma descriptiva o comparativa: comparación de los campos semánticos producidos por dos poblaciones diferentes (<i>cf.</i> Hogenraad y Morval, 1970) o por la misma población en momentos diferentes: antes y después una información o una formación, por ejemplo (<i>cf.</i> Jacobi, 1988). El análisis a nivel léxico (tipo de léxico, dispersión, ocurrencias, co-ocurrencias, relaciones verbos-adjetivos...), completado por el análisis de las categorías temáticas. ▪ Análisis del conjunto de relaciones significativas o de ciertas dimensiones de ésta
<p>Métodos de identificación de los lazos entre elementos de la representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Constitución de pares de palabras ▪ Comparación pareada ▪ Constitución de conjunto de los términos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jerarquización de elementos ▪ Escala de similitud ▪ Vínculos de similitud
<p>Métodos de jerarquización de los ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tris (porciones) jerarquizados sucesivos ▪ Elecciones sucesivas por bloques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calculo del rango medio de los ítems ▪ Análisis de similitud (Posible abordaje cuantitativo)
<p>Métodos de control de la centralidad (núcleo central):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica de cuestionamiento del núcleo central ▪ Método de inducción por guion ambiguo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de respuestas ▪ Análisis y comparación de descripciones
<p>Método de los esquemas cognitivos de base:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto de pares de ítems surgidos de una asociación libre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación que esos términos sostienen entre sí, utilizando una lista de operadores de las relaciones definida y formalizada.
<p>ENFOQUE SOCIOLÓGICO (Doise; Clémence; y Lorenzi-Cioldi, 1992)</p>	
<p>Clasificación automática: proximidades entre los contenidos de una representación social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación de palabras por medio de uno o varios diccionarios inductores. ▪ Cuestionarios en los que se pide clasificar conceptos. ▪ Cuestionarios con listas estandarizadas de palabras o de respuestas, en los que se pide indicar el grado de semejanza con un tema inductor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de clasificación jerarquizada. ▪ Índices de similitud y análisis jerárquicos. ▪ Análisis de similitud.

Análisis de clasificación automática y análisis multidimensional (<i>Multidimensional Scaling</i> MDS): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestas con palabras inductoras. ▪ Descripciones de sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis dimensional de las asociaciones de palabras. ▪ Análisis dimensional de datos heterogéneos.
Análisis factorial de las correspondencias (AFC): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta con preguntas acerca de la simpatía o antipatía hacia determinados objetos. ▪ Asociación de sustantivos y adjetivos con determinados conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis factorial ▪ Análisis de correspondencias entre las palabras.
OTROS ENFOQUES	
Teoría fundamentada (Grounded Theory, Strauss y Corbin, 1998/2002): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis descriptivo (Uso de categorías). ▪ Análisis relacional. ▪ Método comparativo constante (MCC)
Análisis retórico (Mazzotti, 2011) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas ▪ Grupos focales ▪ Discursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas de análisis retórico
Los <i>themata</i> como componentes del núcleo central. (Rodríguez, 2007): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de metáforas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las metáforas como vía para identificar elementos centrales del discurso social.

Este cuadro está basado en la división más socorrida de los enfoques utilizados en RS, que ha sido propuesto por Banch (2000), quien habla de tres tipos de enfoque: el procesual, el estructural y el sociológico. De entre éstos, el mecanismo procesual se caracteriza por:

Considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, pp. 3-6).

En otras palabras, se trata del estudio de los procesos que surgen durante la representación de un objeto, la que de ninguna manera es fija, sino que se encuentra siempre en continua construcción. Contrasta con esto el enfoque estructural, “en el que las representaciones

sociales se articulan en torno a un núcleo central” (Garrido y Álvarez, 2007, p. 411), lo que supone la existencia de una estructura más o menos permanente. Se tienen así dos tipos de pensamiento: pensamiento “constituyente, es decir procesual, y pensamiento constituido, es decir producto o contenido que se organiza alrededor de una estructura” (Banchs, 2000, pp. 3-4). Finalmente, al tercer enfoque se le suele llamar como “sociológico” porque enfatiza el modo “como las posiciones sociales de los individuos y de los grupos determinan sus representaciones sociales” (Garrido y Álvarez, 2007, pp. 410-411).

Dentro de los otros enfoques posibles al respecto está la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), que sus autores denominan como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan una estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002, p. 13). Para ello, se valen de una técnica de comparación constante de los datos surgidos de la indagación.

Está, por otra parte, el Análisis Retórico, en el que según Mazzotti “la investigación de los significados atribuidos por los grupos sociales a las cosas de su entorno, condición necesaria para el análisis psicosocial, se sirve de discursos en los cuales las personas utilizan las técnicas de la retórica, de manera consciente o no” (2011, p. 75).

Por otro lado, de acuerdo con Rodríguez el estudio de los *themata* como componentes del núcleo central se perfiló en Moscovici (1993, 2001), Vignaux (1994) y Abric (2003), pero fue Marková (2003) quien “ha retomado este concepto para reconocer el carácter dinámico de las representaciones sociales”, siendo que “los *themata* serían partes del núcleo central precisamente porque tienen un rol causal en la producción de significados periféricos e imágenes asociadas a ellos” (2007, pp. 171-173). Por su parte, Moscovici explicó los *themata* como:

Fragmentos de conocimiento o de creencia compartida por la gente, sobre lo que se habla, ya sea explícita o implícitamente, y que ellos dan por sentado. Pueden ser creencias (por ejemplo, "el sueño americano", "todas las personas son iguales"), máximas (por ejemplo, "somos lo que comemos"), definiciones sociales (por ejemplo, "el psicoanálisis es una confesión"), categorías, como "primitivo," o ejemplos simbólicos, tales como " moneda-euro" (Moscovici, 2001, p. 30).

Las metáforas que se utilizan en el lenguaje diario se inscriben también como constituyentes metodológicas de las RS. Se “Puede demostrar cómo estas estructuras imaginativas influyen o alteran un sistema conceptual y qué deducciones justifican, además de estudiar las condiciones socioculturales concretas que facilitan y/o dificultan su reproducción” (Rodríguez, 2007, 175). Para la averiguación que correspondió a esta tesis se aplicó un enfoque de tipo procesual con un análisis de contenido cualitativo. En la sección que sigue se argumenta por qué se escogió la teoría de las RS como base de análisis para la presente investigación.

Ubicación de la teoría de las RS dentro de la Psicología Social

Para develar las opiniones, imágenes, y prácticas de los profesores de música de secundaria en relación a su trabajo docente, pudieron haberse utilizado diferentes perspectivas y teorías, algunas provenientes de la psicología social, la que estudia tanto interacciones sociales como actitudes o imágenes. En la argumentación de la elección de esta teoría para llevar a cabo la investigación, se explicarán las teorías de la psicología social más cercanas a las RS, puesto que se han dado diversas discusiones acerca del parecido y la pertinencia de la teoría de las RS en comparación con otras de la psicología social. En primer lugar, en el siguiente cuadro se muestran esas teorías.

Cuadro 2. Teorías cercanas a las RS desde la psicología social

Psicología Social Psicológica (PSP)

- Socioconductismo
- Orientación psicológica
- Sociocognitivismo

Psicología Social Sociológica (PSS)

- Interaccionismo simbólico
- Teoría de las Representaciones Sociales (RS)
- Psicología discursiva

Psicología Social Construccinista (PSC)

El cuadro está basado fundamentalmente en la división de la psicología social utilizado por Ibáñez (2004), y muestra la teoría de las RS dentro de la Psicología Social Sociológica. Según Seidmann las RS son próximas a la Psicología Social Sociológica porque “son una construcción que emerge en la interdependencia social” (Seidmann *et al.*, 2011, p. 53). Esto indica una relación que busca romper con “la oposición binaria entre personal-individual y social-colectivo” (Seidmann *et al.*, 2011, p. 51) que es característica de la Psicología Social

Psicológica, y privilegia, en cambio, una correspondencia “ternaria de hechos y relaciones con la inclusión del otro, que sería la característica de la mirada psicosocial” dentro de la teoría de Moscovici. Por su parte, Ibáñez explica el enfoque sociológico de la psicología social de la siguiente manera:

En primer lugar, [...] enfatiza la importancia que tiene la historicidad de los fenómenos sociales y del conocimiento que podemos tener sobre ellos, ya que muestra el carácter cambiante de la realidad social y se aleja de la necesidad de considerar los fenómenos psicosociales como acontecimientos universales prefijados y propios de una naturaleza humana que trascendería sus determinantes culturales. En segundo lugar encontramos que se acepta sin ninguna reserva que los fenómenos psicológicos están socialmente contruidos, de manera que lo social y lo psicológico son las dos caras de una misma moneda. Finalmente encontramos que a la hora de explicar y comprender la relación entre lo social y lo psicológico, la dimensión simbólica aparece como factor determinante. (Ibáñez, 2004, p. 55)

Desde esta óptica, la Psicología Social Sociológica considera la dimensión social como un componente inseparable de lo psicológico, a diferencia de la Psicología Social Psicológica, la cual “admite que entre estos fenómenos hay relación, pero que es de mera exterioridad” (Ibáñez, 2004, p. 53-54). En consecuencia, los métodos utilizados en la investigación de las distintas vertientes son distintos, “mientras que la Psicología Social Psicológica recurre con frecuencia a la experimentación en laboratorio o a diseños experimentales en situaciones naturales; la Psicología Social Sociológica, se inclina por los estudios de campo, la observación sistematizada y la recogida de datos en situaciones de la vida cotidiana” (Ibáñez, 2004, p. 71). Sobre la Psicología Social Construcionista apunta Ibáñez que ésta surge como una tercera vía conciliadora, que rescata “el papel fundamental del lenguaje en la construcción de los fenómenos psicológicos” (Ídem).

Álvaro describe el escenario de la Psicología Social como marcado por una dualidad “aparente” entre lo individual y lo social. Dualidad “aparente” en el sentido de que en la división entre la Psicología Social Psicológica y la Psicología Social Sociológica “hay un cierto reduccionismo”, porque “ciertamente, los principales paradigmas teóricos en psicología, como son el conductismo, el enfoque cognitivo, el psicoanálisis y la psicología humanista, suponen cambios de uno a otro de los supuestos mencionados” (Álvaro, 1995, xvii-xviii). Más aun, la historia de la Psicología Social da cuenta de cómo ciertos autores ubicados del lado individualista, como es el caso de G. W. Allport, en algún momento

reconocen “como erróneo considerar a la psicología social como disciplina individual” (Álvaro, 1995, p. 26). Este debate sobre los límites de una corriente u otra ha marcado ineludiblemente la teoría de las RS al extremo de que, como señala Rodríguez, algunos de sus críticos –como los representantes de la Psicología Discursiva– relacionan a la teoría de las RS:

Con el paradigma individualista y con el reduccionismo cognitivista, bajo el argumento de que la obra de Moscovici expresa una dicotomía entre individuo y sociedad, es heredera de la división del trabajo propuesto por Durkheim entre la sociología y la psicología, y está basada en categorías y procesos mentalistas (Rodríguez, 2003, p. 54).

Moscovici, quien ha sido el promotor de la teoría de las RS, ha dado respuesta a este tipo de críticas al argumentar que esta teoría surgió justamente como un contrapeso a la psicología conductista, y a aquellos que asentaban sus estudios esencialmente en lo individual. Esto puede advertirse en la explicación que sigue:

Es preciso hacer notar que la teoría de las representaciones sociales nació como una crítica dirigida a las otras teorías que eran dominantes en las ciencias humanas y en la psicología social en particular. En primer lugar, contra el conductismo que excluía toda la vida intelectual o la experiencia "interna". A continuación, contra la reducción de lo social a lo psicológico, de la sociedad a un conjunto de individuos, en definitiva contra el predominio del individualismo en la psicología social (Moscovici, 2001, p. 35, nota 1).

También como objeción a las críticas por parte de los psicólogos discursivos hacia las RS, Burr señala que:

Esta parece una crítica razonable de la teoría de las representaciones sociales, la que, en la manera en que es usada, tiende a igualar representaciones sociales con conceptos cognitivos previamente existentes, tales como "actitud" y "creencia". No obstante, pienso que la crítica no presta atención a un tema difícil e importante que la teoría de las representaciones sociales trata de abordar y que es ampliamente ignorado por la psicología discursiva. Se trata de la relación entre lo social y lo psicológico. Necesitamos teorías que reconceptualicen lo individual en términos sociales, si vamos a trascender la concepción tradicional de la psicología social definida como el estudio de cómo el medio ambiente social afecta al individuo preexistente (punto de vista auspiciado por F. H. Allport y por G. W. Allport). Tanto el interaccionismo simbólico como la teoría de las representaciones sociales tratan de hacer esto. (Burr, 2002, p. 8)

En la cita anterior, se tocan además otros tópicos con los que se relaciona a las RS: el interaccionismo simbólico y el concepto de “actitud.” En cuanto al interaccionismo simbólico, el término fue acuñado por Herbert Blumer en 1937 (Ritzer, 1993, p. 217), y surgió sobre todo de las concepciones de George Herber Mead, para quien “el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes” (Ritzer, 1993, p. 220). Ambos autores examinaban la creación de una teoría contraria al conductismo.

Si bien algunos autores han relacionado las RS con el interaccionismo simbólico de una manera constructiva (Seidmann, 2011), Álvaro lo apunta como una crítica, y señala que una de las diferencias entre ambas, aunque no central para él, “es el mayor énfasis empírico de la teoría propuesta por Moscovici” (Álvaro, 1995, p. 77). Por lo demás, tanto la corriente denominada “interaccionismo simbólico” como la teoría de las RS enfatizan “el papel de los aspectos simbólicos, así como la importancia de los significados y de actividad interpretativa de los individuos” (Ibáñez, 1992, p. 165). La gran diferencia entre ambas estriba en que la teoría de las RS da mucho más peso que el interaccionismo simbólico a los aspectos sociales que moldean las respuestas de los individuos y de los grupos.

En el caso de la “actitud”, la discusión ha sido aún más álgida, por el supuesto de que la teoría de las RS no añade nada a los estudios sobre ésta. Al respecto debe decirse que a inicios del siglo XX el estudio de las actitudes había sido el medio predominante para conocer las predisposiciones favorables o desfavorables “hacia el objeto de actitud” (Sánchez y Mesa, 1996). De hecho, “el alcance y número de las investigaciones sobre actitudes desarrolladas en las primeras décadas del siglo veinte fue tan grande, que G. W. Allport (1935; 1968) las caracterizó como el concepto más importante de la psicología social norteamericana contemporánea” (Parales-Quenza, 2007, p. 353).

No se tiene, sin embargo, un consenso en cuanto a la definición de actitud, lo que tendría que ver con los diferentes momentos por los que ha pasado la psicología social. Las definiciones de carácter social de ésta fueron las primeras en aparecer, pero tendieron a predominar los conceptos de carácter individual del ámbito conductista, aunque posteriormente los conceptos del paradigma cognitivo se han encontrado como los más

actuales y prolíficos en contenidos. Es así que Sánchez y Mesa dividen las definiciones sobre actitud en tres bloques:

A) Definiciones de carácter social.

Podríamos considerarlas las primeras y posiblemente las más olvidadas. Los autores más característicos serían Thomas y Znaniecki. [1918] Para estos autores, las actitudes serían reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo. Las actitudes se reflejarían en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y que regulan las interacciones entre ellos.

B) Definiciones conductuales.

Cronológicamente, a lo largo de la historia de la Psicología, son las siguientes en aparecer. A partir de Allport [1935] el conductismo entra con fuerza en la Psicología Social. Para los autores conductistas la actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal. Dentro de la perspectiva conductista destacamos a Bem, [1967] el cual define la actitud como “estilo particular de respuesta verbal en la cual el sujeto no describe su ambiente privado interno, sino su respuesta pública habitual, accesible a observadores externos”.

C) Definiciones cognitivas.

Son las últimas en aparecer, hacia la década de los 50, coincidiendo con el cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo. Autores destacados sería [sic] Sherif [1974], Rokeach [1968], Fazio [1986], entre otros. Así, Rokeach [1968] define la actitud como “un conjunto de predisposiciones para la acción (creencias, valoraciones, modos de percepción, etc.) que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación”. (Sánchez y Mesa 1996, pp. 10-11).¹⁹

Una de las características que llaman la atención en este bloque, es que tanto en la sección conductista como en la cognitiva hay períodos de duración aproximados, mientras que en las definiciones sociales sólo se da la fecha de inicio, pero no se da ninguna referida a su continuación. Esto se debe al ya mencionado apogeo del paradigma conductista, en el que “lo social es visto como el producto de la agregación de individuos, concepción que impregnó notablemente el estudio de los sistemas de creencias sociales, incluyendo las investigaciones sobre opinión pública” (F. H. Allport, 1937, citado en Parales y Quenza, 2007).

En cuanto a la vía cognitiva, y no obstante la variedad de elementos que han estado presentes en su desarrollo —como las teorías de la atribución, la coherencia cognitiva, los procesos cognitivos (p. ej. categorización) o las representaciones cognitivas (p. ej.

¹⁹ Las fechas entre corchetes fueron añadidas por mí y corresponden a las citas a pie de página de los autores.

esquemas) (Hogg, y Vaughan, 2010–, la inclinación se siguió dando a favor de “una representación cognitiva individual” (Jaspars y Fraser en Álvaro, 1995, p. 79).

En contraste con esa concepción, Álvaro (1995) menciona que: “Si bien esta idea de las actitudes ha sido predominante en psicología social, también es posible detectar otra concepción diferente de las actitudes” (p. 79), refiriéndose con ello a una teoría de las actitudes de tinte más social y menos individualista. Luego, para recalcar las críticas hacia las RS, da cuenta de varios autores que han puesto un énfasis especial en los aspectos sociales del estudio de las actitudes. Esos autores y su idea de las actitudes son:

- Jahoda, Lazarferd y Zeisel (1933/72), para quienes las actitudes son entendidas como un conjunto de creencias y comportamientos compartidos, cuyo origen es social.
- Torregosa (1968), para quien las actitudes están socialmente determinadas, constituyen propiedades o características de grupos y situaciones sociales, creencias y modos de evaluación de los mismos.
- Eiser (1968), quien considera a las actitudes como condicionadas socialmente y dependientes de sistemas compartidos de representación y conocimiento.
- Kerlinger (1984), que considera que las actitudes son sociales en un triple sentido, pues en primer lugar éstas suponen estructuras compartidas de creencia social, en segundo lugar, se dirigen a objetos sociales del medio y a comportamientos hacia esos mismos objetos, y por último, para su mantenimiento o cambio es preciso la interacción con otros (Álvaro, 1995, pp. 80-81).

Por su parte, Ibáñez caracteriza la línea de evolución de la psicología social por un *doble movimiento*: “la progresiva acentuación de la importancia de los fenómenos cognitivos”, y paralelamente “la progresiva acentuación de la importancia de la dimensión social” (Ibáñez, 1994, p. 163). Las posturas tanto de Álvaro como de Ibáñez indican que el estudio social de las actitudes ha estado presente a lo largo del tiempo, y que de alguna manera permaneció y se incrementó con el transcurso del tiempo, lo que coincide también con las ilustraciones de las corrientes arriba mencionadas. Así, son claras dos diferentes circunstancias en el estudio de las actitudes: una, su carácter predominantemente individualista, y dos, la existencia de autores que encuentran en estos estudios un gran caudal de desarrollo. Entre estos autores, Parales-Quenza (2007) realiza un acercamiento entre la perspectiva estructural de las actitudes y la hipótesis del núcleo central de las RS, tomando esta última como una teoría

análoga a la primera. Por otro lado, al comparar la psicología discursiva, el interaccionismo simbólico y las RS, Burr concluye que:

Son todas psicologías *sociales* porque cada una propone alguna versión de un conjunto de recursos socialmente producidos y compartidos para dar sentido al mundo y, tal como el interaccionismo simbólico, cada una enfatiza la importancia del lenguaje para producir, mantener y cambiar estos significados. Su estrategia de investigación concomitante implica una posición antipositivista: la investigación no trata de descubrir una realidad objetiva, sino que aborda cómo las representaciones o las versiones del mundo se construyen y utilizan y esta investigación transcurre preferentemente en contextos naturales. (Burr, 2002, párrafo 26)

No se trata, por tanto, de retractarse de una corriente u otra, sino de abordar una u otra, dependiendo de los intereses de las investigaciones particulares, a partir de sus características específicas.

En cuanto a la “imagen”, otro de los conceptos con los que se relacionan las RS, se ha llegado a comentar la similitud entre ambos dentro de la conceptualización sobre la teoría de las RS (Jodelet, 1986; Ibáñez, 1994), pero existen aclaraciones de fondo para no confundirlos. Como Ibáñez demuestra:

Tanto la imagen como la representación social hacen referencia a ciertos *contenidos mentales fenomenológicos* que se asocian con determinados objetos, supuestamente reales. Pero, así como la imagen se construye esencialmente como *reproducción mental* de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos, la representación social, lejos de constituir una reproducción especular de cierto objeto exterior, consiste en un proceso de *construcción mental* de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación. La diferencia entre reproducción y producción es suficiente para marcar la distancia entre ambos conceptos, aunque, al igual que ocurre con el concepto de actitud, la representación social integra el concepto de imagen en su propia formulación (Ibáñez, 1994, p. 200).

Pero el aclarar la diferencia entre RS e imágenes no les resta importancia a estas últimas, pues las imágenes involucran múltiples elementos, entre otros: las percepciones individuales, un fondo de significaciones colectivas, y muchas veces un carácter de estereotipo, todo lo cual hace de éstas, herramientas poderosas de análisis. Las imágenes permean la vida cotidiana. Están en la televisión, los filmes, los carteles, las pinturas, las fotografías, la prensa, y en el encuentro de la mirada con las personas u objetos con los que

tropieza. Se tiene así que la imagen está en relación directa con lo visual, con la representación e interpretación mental de los objetos. Sanders-Bustle señala así que:

Este proceso de interpretación está lleno de ambiguas y subjetivas cualidades que traen con ellas una red de consideraciones que incluyen la intención del creador, el proceso creativo en sí mismo, la representación (la imagen), y la interpretación del espectador. (Sanders-Bustle, 2003, p. 2)

Así como la percepción normalmente se sustenta en una complicada elaboración de pensamientos y sensaciones en torno a los objetos, las imágenes llegan a los sentidos cargadas de múltiples significados, Por medio de sus representaciones se pueden recordar personas, cosas, lugares, e incluso es posible épocas distintas con las que uno se siente identificado, porque las imágenes tienen que ver, además, con los símbolos que han perdurado a lo largo de los siglos y que han quedado insertos en la cultura. De acuerdo con Alfaro:

De tal magnitud y densidad es la presencia de las imágenes en el mundo contemporáneo, que se le ha llegado a definir como “civilización de la imagen” o como “cultura visual”, de manera análoga a como se refiere a la cultura escrita, en la que predomina la escritura como vehículo de creación, conocimiento y comunicación de información. (2009, p. 25)

Sobre la importancia del lenguaje en contraposición a la imagen, Moscovici asevera que: “una representación [...] tiene un aspecto conceptual o verbal, y un aspecto icónico”, pero recalca, asimismo, que la fuerza de la imagen ha sido utilizada de manera clasista, porque usualmente “las clases bajas, las masas, principalmente tienen acceso al aspecto icónico, y las clases altas, las elites, al aspecto conceptual más poderoso de la representación” (Moscovici, 2001, p. 19). En el caso de esta tesis, se podrá ver la inclinación que tuvieron los profesores de música de secundaria hacia uno u otro de esos dos aspectos de la imagen.

Como se pudo apreciar, la teoría de las RS forma parte de la Psicología Social Sociológica y está relacionada con otras teorías como el “interaccionismo simbólico”, la “psicología discursiva”, la “actitud” o la “imagen”, las cuales tienen aspectos en común a las RS y pudieron haberse utilizado por sí mismas en esta tesis.

Sin embargo, al comparar estas explicaciones y las discusiones que los estudiosos de la psicología social han tenido al respecto, además de la exposición sobre las RS anterior a este apartado, se puede precisar que mientras las RS están fundamentalmente apegadas al aspecto social de los objetos de estudio, las otras teorías tienen su mayor desarrollo en los aspectos particulares de los objetos sociales, es decir, las RS más que las otras corrientes observan al individuo o al objeto ligado indefectiblemente a lo social.

Si se considera que la psicología social en principio, proporciona tanto las características mentales de los actores sociales, como la manera en la que éstos se relacionan con su entorno social y físico, y por cuanto que el objetivo principal de esta tesis es un primer acercamiento al trabajo docente de los profesores de música de secundaria del D.F., lo que no es posible sin considerar a los profesores como individuos que forman parte de un contexto social y un tiempo histórico específicos, la teoría de las RS resultó ser la mejor opción para conseguirlo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se llevó a cabo en derredor del enfoque procesual, por cuanto se asumió que develar las representaciones sociales que los profesores de música de las escuelas secundarias públicas tienen acerca de su labor conllevaba no sólo conocer, entre otros asuntos, las condiciones socioeconómicas en las que éstos viven y trabajan, sino obtener un acercamiento a su sentir y su actuar en relación a esas condiciones. “La suposición de que lo que es real y que amerita ser estudiado es lo que los miembros de una sociedad definen como real ya que es eso sobre lo cual ellos actúan” (Deutscher, 1979, citado por Banch, 2000, p. 3.5). Esto supone un proceso en cuanto existe una elaboración mental y una construcción social que es cambiante y dinámica, Banch (2000), de lo cual se deduce que si las condiciones cambian, las RS también cambiarán en función de las elaboraciones mentales que se adaptarán a las situaciones nuevas. Seidmann por su lado, nos explica que:

La comprensión de ese proceso pasa por el análisis de las representaciones sociales de los profesores acerca de su trabajo. Eso significa develar cómo comprenden y explican el sentido de su tarea, los factores que conducen a “su buen desempeño”, los vínculos que mantienen con su profesión y que definen su identidad social, el saber qué los constituye en tanto profesor, y las expectativas que tienen en relación a su futuro profesional así como también las que orientaron su elección de formación (Seidmann, 2008, p. 5).

En el caso de esta tesis, la visión que se obtuvo fue la de unos profesores ubicados en un contexto educativo y social específico. Para poder develar sus RS, se eligió el análisis de contenido cualitativo. Este tipo de análisis surgió del análisis de contenido, que Piñuel explica como:

Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos. (Piñuel, 2002, p. 7)

Como se puede apreciar en la definición de Piñuel, el análisis de contenido se esboza como una opción que se utiliza cada vez más en los estudios sociales. En el caso de esta tesis se empleará el método de análisis cualitativo, basado en la clasificación de categorías. Por su parte Mayring (2000): (basándose en Merten, 1983; Krippendorff, 1980; y Mayring, 1994) ofrece un breve recuento del surgimiento del análisis de contenido cualitativo:

- Precursors: We find different approaches to analysis and comparison of texts in hermeneutic contexts (e.g. bible interpretations) early newspaper analysis, graphological procedures, up to the dream analysis by Sigmund FREUD.
- Communication theoretical foundation: The basis of quantitative content analysis had been laid by Paul F. LAZARSELD and Harold D. LASSWELL in USA during he 20ies and 30ies of 20th century. The first textbook about this method had been published (BERELSON 1952).
- Interdisciplinary broadening and differentiation: In the sixties of 20th century the methodological approach found its way into linguistics, psychology (cf. RUST 1983), sociology, history, arts etc. The procedures had been refined (fitting into different models of communication; analysis of non- verbal aspects, contingency analysis, computer applications) (cf. POOL 1959; GERBNER, HOLSTI, KRIPPENDORFF, PAISLEY & STONE 1969).
- Phase of qualitative critics: Since the middle of 20th century objections were raised against a superficial analysis without respecting latent contents and contexts, working with simplifying and distorting quantification (KRACAUER 1952). In the following qualitative approaches to content analysis had been developed (RITSERT 1972; MOSTYN 1985; WITTKOWSKI 1994; ALTHEIDE 1996)²⁰. (Mayring, 2000, p. 2)

²⁰ •Precursores: Encontramos diferentes enfoques para el análisis y la comparación de los textos en contextos hermenéuticos (por ejemplo, interpretaciones de la Biblia), los primeros análisis de periódicos, procedimientos grafológicos, hasta el análisis de los sueños de Sigmund Freud.

•Fundamentos teóricos de las comunicaciones: Las bases del análisis de contenido cuantitativo habían sido asentadas por Paul F. Lazarsfeld y Harold D. Lasswell en EE.UU. durante los años 30 y 20s del siglo XX. En este tiempo fue publicado el primer libro sobre este método. (Berelson 1952).

•Ampliación interdisciplinaria y diferenciación: En los años sesenta del siglo XX el enfoque metodológico encontró su camino en la lingüística, la psicología (cf. Rust 1983), la sociología, la historia, las artes, etc. Los procedimientos fueron refinados (ajuste en diferentes modelos de comunicación, análisis de los aspectos no verbales, análisis de contingencia, aplicaciones informáticas) (cf. Pool 1959; Gerbner, Holsti, Krippendorff, Paisley & Stone 1969).

•Fase de los críticos cualitativos: Desde mediados del siglo 20 se levantaron objeciones en contra de un análisis superficial, sin respeto a los contenidos latentes y los contextos, en asociación a la distorsión de la simplificación y la cuantificación (Kracauer 1952). En lo sucesivo, fueron desarrollados los enfoques cualitativos del análisis de contenido. (Ritsert 1972; Mostyn 1985; Wittkowski 1994; Altheide 1996).

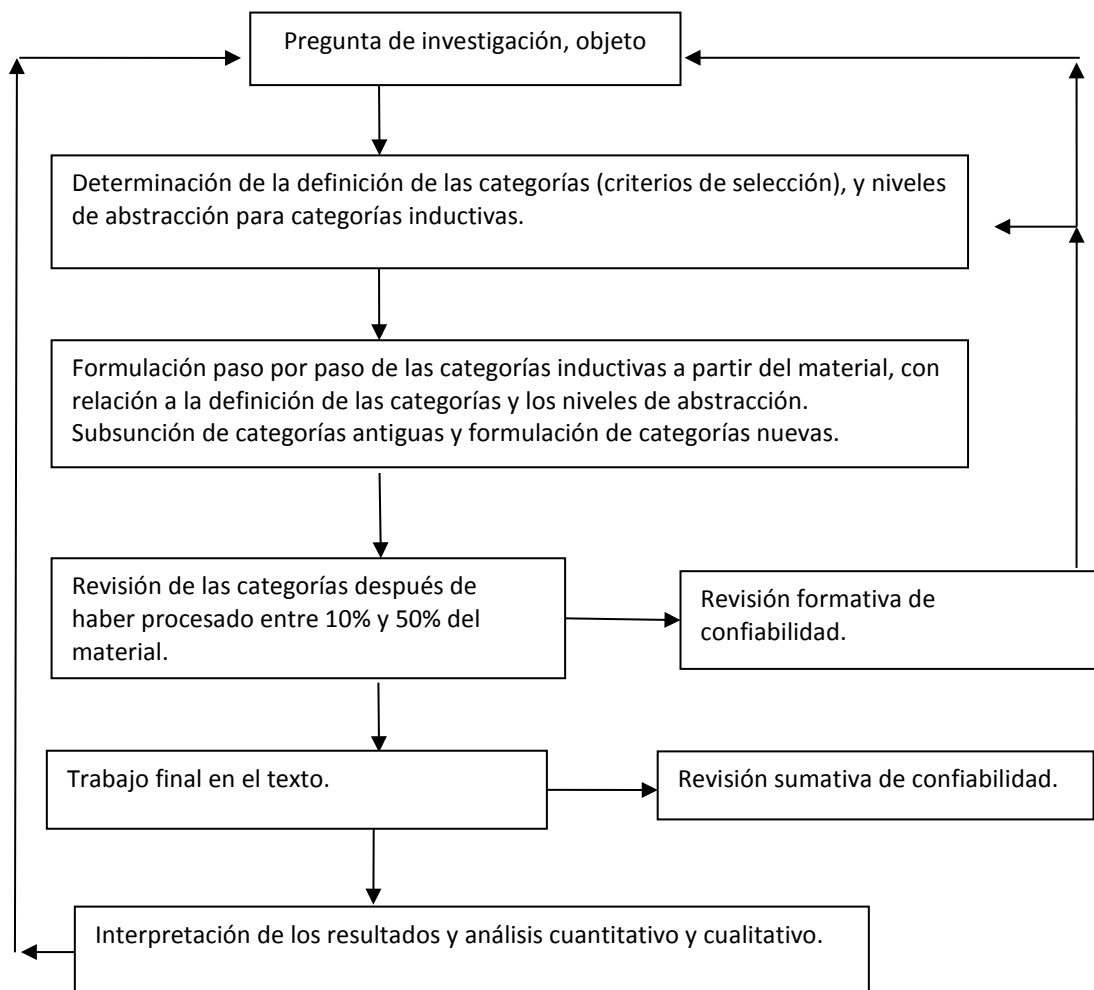
Si bien el análisis de contenido cualitativo emergió directamente del análisis de contenido, que privilegia el análisis de materiales de las comunicaciones, radio, prensa y televisión, “en los años sesenta su uso se generaliza y expande a otras disciplinas, como la sociología, la psicología, la historia, etc.” (Cáceres, 2003). A su vez Kolbe & Burnett (1991, citados en Cáceres, 2003) refirieron, además, que los mejores corpus o materiales susceptibles de ser analizados con esta técnica son los que cuentan con una mejor organización:

Buenos corpus pueden ser entrevistas en profundidad sobre temas específicos, respuestas a un cuestionario, notas de campo previamente consensuadas, observaciones sobre acciones conductuales relativamente limitadas, discursos, transcripciones de reuniones o grupos de discusión centrados en un tema en particular y otros temas documentados, lo que abre un abanico amplio de posibilidades de investigación (Cáceres, 2003, p. 61).

Para esta tesis se diseñaron cuestionarios expresamente hechos para la aplicación del análisis de contenido cualitativo a base de categorías y códigos, tanto alfabéticos como numéricos, de los que se obtuvieron los resultados requeridos para el posterior análisis por medio de la teoría de las RS.

En la siguiente ilustración basada en Mayring (2000) *Step model of inductive category development* [Modelo por pasos para el desarrollo de categorías inductivas] se muestran una serie de instrucciones para el análisis de contenido cualitativo. Lo que se trata de manifestar con este esquema es el proceso que se llevó a cabo en la configuración de las tablas cualitativas para el análisis de los datos en esta tesis.

Esquema 1. Modelo por pasos para el desarrollo de categorías inductivas²¹



Si se siguen las flechas del esquema, se verá que no llegan a una meta específica, sino que forman una trama recurrente. Esto significa que se considera lo realizado continuamente, de manera que no se pierda la coherencia entre las partes y se puedan cumplir los objetivos planteados.

²¹ Traducción del cuadro y adaptaciones propias.

Muestra

Las estadísticas de la SEP sobre las escuelas de Educación básica por ciclo escolar²², informan que al inicio del ciclo 2012-2013 existían en el D.F. 890 secundarias públicas y 510 privadas, mientras que para el final de ese mismo ciclo había 874 secundarias públicas y 518 privadas. Esas mismas estadísticas asentaron, por otra parte, que había 1,567 profesores de arte, aunque no se aclara si éstos eran de Música, Danza, Teatro o Artes Visuales. Por otra parte, en las estadísticas del INEGI (2012/2013) los docentes de Artes se cuentan como docentes especiales, junto con los de Educación Física y Tecnología, y en éstas se asentó que el porcentaje de estos profesores dentro de la planta docente en general, fue de 4.3%.

De la totalidad de los docentes de música en activo en las escuelas Secundarias Públicas²³ del D.F. se tomó una muestra no probabilística. Esto es, que la cantidad de profesores encuestados no estuvo supeditada a porcentajes estrictos, ni se pretendió que fuera representativa de la población en su conjunto. No se buscó tampoco cubrir cuotas de género, ni se desdeñó la pluralidad de edades o preparación de los profesores participantes, sino que el único criterio utilizado para la selección fue que los encuestados fueran profesores de música activos en Secundarias Públicas del D.F.

En la encuesta definitiva se contó con veinticinco profesores participantes, pero que representan la experiencia obtenida en 42²⁴ de las 890 escuelas secundarias públicas del D.F. existentes a inicios del ciclo escolar 2012-2013, esto es, el 4.7% aproximadamente, pues algunas escuelas secundarias no poseen como asignatura de Arte la materia de Música, sino la de Danza, Teatro o Artes Visuales, y si bien algunas escuelas cuentan con uno, dos o hasta tres profesores de Artes, dependiendo del tamaño de la población escolar, hay otras

²² Ver en la página de la SEP D.F. http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/e2012_2013.jsp Recuperado el 09-05-15.

²³ Dentro de la organización de la SEP en el D.F., las escuelas secundarias ya sean públicas o privadas se dividen en las modalidades: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Trabajadores. Ver: http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp

²⁴ De los profesores que laboran en dos o tres escuelas, se restaron las que no corresponden a la clasificación de Secundarias Públicas para la obtención de este número.

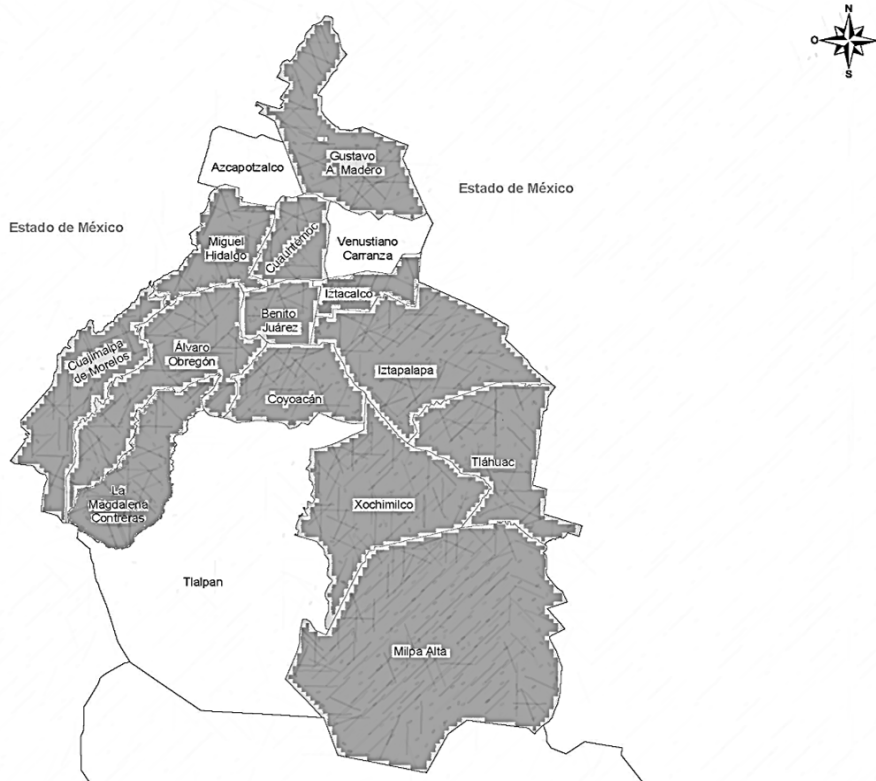
que carecen de estos docentes. En este punto se tomó en cuenta que para efectos estadísticos: “Cuando un plantel cuenta con turno matutino y vespertino, entonces se cuenta como dos escuelas” (Zorrilla, 2004). En el cuadro siguiente se muestra la suma de las 25 escuelas secundarias públicas por delegación donde laboraban los docentes al momento de la encuesta, más la suma de las secundarias públicas resultantes en su segundo y tercer lugar de trabajo.

Cuadro 3. Número de secundarias públicas por delegación política donde laboraban los docentes al momento de la encuesta				
Delegación	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total
1. Álvaro Obregón	4	1		5
2. Azcapotzalco				
3. Benito Juárez	3			3
4. Coyoacán	4	3	1	8
5. Cuajimalpa	1			1
6. Cuauhtémoc	2			2
7. Gustavo A. Madero	2	1		3
8. Iztacalco		1		1
9. Iztapalapa	4	2		6
10. Magdalena Contreras			1	1
11. Miguel Hidalgo		2	1	3
12. Milpa Alta	2			2
13. Tláhuac	1	1		2
14. Tlalpan				0
15. Venustiano Carranza				0
16. Xochimilco	2	2		4
SIN UBICACIÓN		1		1
	25	14	3	42

En la gráfica contigua se puede apreciar un mapa del D.F., donde están señaladas las delegaciones de ubicación de las escuelas presentadas en el cuadro anterior.

Esquema 2. Delegaciones políticas del D.F. que se abarcaron en la encuesta de profesores²⁵

Distrito Federal



Como se puede observar en el mapa del D.F., al tomar en cuenta a los profesores que trabajan en dos y tres escuelas secundarias públicas, en la aplicación de los cuestionarios, resultó cubierta casi la totalidad de las delegaciones. Más adelante en los resultados se verá también el recuento de otras modalidades de escuelas, como serían las privadas o las de diferente nivel educativo donde trabajaban los docentes al momento de la indagación.

El objeto de investigación de esta tesis es el trabajo docente, y los sujetos de investigación son los profesores de música de las escuelas secundarias pública en el D.F. Se prefirió no implicar a otros actores sociales o instituciones porque para ello se hubiera requerido más tiempo y mayores recursos materiales. Esto tiene su evidencia en el hecho de que, como se mencionó en la Introducción, a la par de la averiguación acerca de las RS que los profesores de música de secundaria tienen sobre su trabajo docente, se inició así mismo, la

²⁵ El mapa del D.F. con división política y nombres que sirvió de base para la gráfica fue recuperado el 14-05-15 de: <http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/df.aspx?tema=M>

de las RS que tienen los alumnos de música de licenciatura tienen acerca del trabajo docente de los profesores de música de secundaria, el cual será retomado en otra investigación precisamente por el tiempo que implicó el levantamiento de datos de ambas partes y su posterior análisis.

Adicionalmente, la aplicación del cuestionario a los profesores no resultó fácil, pues así como algunos no tuvieron reparo en participar, otros se negaron expresamente, y otros nunca regresaron el material de la encuesta, a pesar de que en algunos casos se les visitó varias veces en su escuela, o se les llamó por teléfono, lo cual implicó tiempo y recursos económicos. En realidad visitar a los profesores en las escuelas fue la manera que resultó más efectiva para recabar las respuestas, para lo que se solicitó incluso la ayuda de otras personas. Pero esto también resultó difícil, de hecho, a una persona que amablemente accedió a ayudar en esta tarea se le dieron diez cuestionarios para aplicarlos, pero sólo pudo obtener uno resuelto. A varios de estos profesores se les habían pedido previamente sus datos de contacto en las reuniones de academia que se realizaban con los jefes de clase de la asignatura de música. Jefes de clase que hasta el ciclo escolar 2012-2013 se encontraban en la nómina de la SEP, pero que “como parte de las medidas de austeridad en el gasto público”²⁶, fueron desplazados de sus cargos. Algunos profesores respondieron el cuestionario durante esas juntas. Algunos más eran profesores conocidos míos y otros de los profesores encuestados, en cambio, no eran conocidos míos, ni contaba con sus datos de localización.

A partir del mes de junio de 2011, se consiguió aplicar tres cuestionarios piloto resueltos por internet y cinco en papel. Entre noviembre del año 2012 a junio del 2013 se reunieron los veinticinco cuestionarios definitivos resueltos por los docentes. A continuación se muestra el diseño de elaboración del cuestionario.

²⁶ Ver: Periódico La Jornada. “Por austeridad, despide SEP a 143 jefes de enseñanza de escuelas diurnas” 28 de junio de 2013, p. 17. Recuperado el 09-05-15 de:
<http://www.jornada.unam.mx/2013/06/28/politica/017n1pol>

Instrumento de investigación

La técnica de recolección de datos fue la de cuestionarios de tipo mixto, es decir, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, expresamente planteadas bajo los objetivos de esta tesis. El diseño del cuestionario siguió un proceso de validación en el que se realizaron varias propuestas, se expusieron y se discutieron entre alumnos y profesores en distintas ocasiones durante los Seminarios de Investigación de la Maestría en Educación Musical de la UNAM. Posteriormente, se realizó el estudio piloto y se hicieron las adaptaciones pertinentes. En total, el cuestionario definitivo constó de 47 preguntas. Los cuestionarios fueron explícitamente anónimos. Las dos primeras secciones del cuestionario fueron las dedicadas a identificar a los participantes con sus datos generales y los de su formación académica.

1. DATOS GENERALES
1A. Edad
1B. Sexo
1C. Lugar de nacimiento
1D. Domicilio actual
1E. Personas con quienes comparte vivienda
1F. Escolaridad de sus padres
2. FORMACIÓN
2A. ¿Cuál es su grado máximo de estudios formales de música y de qué escuela(s) procede?
2B. ¿Cuál es su especialidad como músico?
2C. ¿Tiene otra carrera o profesión y en su caso, a qué nivel?
2D. ¿Ha tenido algún otro tipo de estudios musicales, por ejemplo en talleres o con profesores particulares? Especifique
2E. ¿Qué orientó la elección de su formación?
2F. ¿Ha tenido algún tipo de actualización académica en los últimos cinco años? Especifique
2G. ¿Se encuentra inscrito en el programa carrera magisterial?

Seguidamente se solicitó a los profesores información sobre la o las escuelas en donde laboran pues muchos de ellos trabajan en más de una escuela. Aquí se solicitó el número de la secundaria para verificar la relación entre número de escuela y su ubicación.

3. SITUACIÓN LABORAL
3A. ¿Cuántos años de servicio tiene en secundarias públicas?
3B. Datos sobre la escuela donde labora
a. Número de horas que usted tiene
b. Número de horas de base que usted tiene
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene
d. Delegación política de ubicación de la escuela
e. Colonia de ubicación de la escuela
f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora

Viene después una sección sobre las funciones, los problemas y el trabajo de los profesores en el ámbito del centro escolar. En lo relativo a los salarios percibidos por los docentes entrevistados no se consideró conveniente preguntar a éstos directamente por el sueldo que ganan, pues lo que se busca aquí no es trazar el perfil socio-económico preciso de los profesores sino las representaciones sociales construidas alrededor suyo, y para tal fin lo realmente relevante no es cuánto ganan en concreto los docentes, sino cómo perciben éstos los sueldos que cobran en relación al trabajo que sienten desempeñar, esto es, la situación de satisfacción o insatisfacción de los docentes en este aspecto, pues esto podría afectar el desempeño de su trabajo. En cambio, sí se les preguntó acerca de su propia percepción de su sueldo en relación con el trabajo que realizan.

4. FUNCIONES, Y PROBLEMAS EN LA ESCUELA
4A. Dentro de la educación secundaria, ¿cuál es la función principal del profesor de música?
4B. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta como profesor de música de secundaria pública?
4C. Según su opinión, ¿cuáles son las causas de esos problemas?
4D. ¿Cómo considera usted que es su sueldo, de acuerdo al trabajo que realiza?
4E. ¿Dirige usted las ceremonias cívicas?
4F. ¿Canta el Himno Nacional Mexicano?
4G. ¿Realiza actividades administrativas?
4H. De las actividades administrativas que realiza, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?

Se encuentra luego la sección correspondiente al modo en que los profesores se ven a sí mismos en tanto que profesores de música, su imagen, actitudes y valoración hacia su asignatura y la experiencia que han tenido impartiendo clases en el nivel secundaria. Esta es la sección del cuestionario de mayor relevancia para el sondeo de las representaciones sociales, en la que se incluyen “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones e imágenes, organizados bajo el espacio de un saber que dice algo sobre el estado de una realidad” (Jodelet, 1989, citada en Seidmann, et. al, 2008, p. 5).

5. IMAGEN, ACTITUD, VALOR
5A. ¿Qué imagen tiene usted de los profesores de música de secundaria pública?
5B. ¿Qué medio ha influido mayormente en esa imagen?
5C. En relación al trabajo de los profesores de otras materias de secundaria en México, ¿cómo es valorado el trabajo del profesor de música?
5D. En general el trabajo de los profesores de música de secundarias en México le causa
5E. ¿Cuál ha sido su experiencia como profesor de música de secundaria?

En la sección siguiente se trata el ámbito de la información en relación a las actividades que realizan los profesores de música durante su clase. Como se dijo en el primer apartado del marco teórico, la información es uno de los elementos principales de las RS.

6. ACTIVIDADES DURANTE LA CLASE DE MÚSICA
6A. ¿Cuáles son las actividades que lleva a cabo durante su clase?
6B. De las actividades anteriores, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?
6C. ¿Hacia qué objetivos orienta su clase y en qué porcentajes?
6D. ¿A qué tipo de música orienta el desarrollo de su clase y en qué porcentajes?
6E. En el desarrollo de su clase, ¿toma en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos?
6F. ¿Cómo es la disciplina de sus alumnos durante la clase?
6G. ¿A qué razón atribuyen ese comportamiento?

Lo siguiente es una sección sobre los materiales en los que los docentes se apoyan para el desarrollo de sus clases.

7. MATERIALES DE APOYO A LA DOCENCIA
7A. ¿Sigue usted el plan de estudios oficial de música?
7B. ¿Pide libro de texto de música a los alumnos como apoyo para su clase?

En la sección siguiente se rastreó información que era relevante pero quedó fuera de las secciones anteriores. Esto fue así porque en la creación del cuestionario se buscó que las secciones de respuestas cerradas estuvieran al centro del instrumento, a fin de no agobiar a los participantes con muchas preguntas abiertas a la vez.

8. PREGUNTAS ADICIONALES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE
8A. En su opinión, ¿en qué consistiría una óptima formación de profesores de música para el ciclo de secundaria?
8B. ¿Ha habido profesores en su familia?

Por último, se les preguntó a los profesores cuáles eran sus planes como docentes a mediano plazo. Esto es importante para las RS porque se proyecta cómo se ven y como quisieran ser vistos los profesores en el futuro. Por su parte, la sección número diez fue para que los encuestados expresaran cualquier inquietud adicional, o no contemplada en el diseño de este instrumento.

9. MIRAS COMO DOCENTE
9A. ¿Cuáles son sus planes como docente a mediano plazo?
9B. ¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria, y por qué?
10. ¿Desea añadir algún comentario?

Se presentarán ahora las herramientas que fueron utilizadas para el análisis de los datos recabados.

Herramientas de análisis

Para los datos susceptibles de análisis por conteo, así como también para las preguntas cerradas, o aquellas en las que hubo contestaciones predeterminadas, se utilizó el soporte tecnológico del software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 2.0. Con algunas variables fue necesario el uso de tablas de cálculo en Excel. Para el caso de las preguntas abiertas donde una sola persona proporcionó respuestas complejas que tocaron diferentes aspectos, se utilizaron tablas cualitativas en Word. Para el manejo de este tipo de datos se vaciaron primero las contestaciones literales, se diseñaron después tablas de recuento cualitativo por medio de códigos de letras, y se contaron las menciones iguales o semejantes de respuestas. Para tener claridad en la organización de los elementos de la investigación y el análisis, se realizó un libro de códigos, en el que se condensaron las diferentes opciones resultantes de respuestas y sus códigos correspondientes, así como el tipo de tablas que se utilizaron en el proceso de análisis (Anexo II).

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, acompañados en algunos casos de tablas o gráficas. Estos apoyos se incluyeron sólo para las categorías en las que parecieron más necesarios, pero los restantes pueden consultarse entre los anexos.

Respecto a los datos personales, se descubrió que la edad media de los profesores de música en las escuelas secundarias públicas del D.F. se encuentra en los cuarenta años de edad (Gráfica 1A, Anexo I), y de entre quienes resolvieron el cuestionario, 14 fueron profesores del sexo masculino y 11 del sexo femenino (Gráfica 1B, Anexo I). La mayoría de estos profesores comparten vivienda con su pareja e hijos, en tanto que sólo 4 viven únicamente con su cónyuge o pareja, sin que pareciera relevante para la investigación precisar el estado civil de estas parejas (Gráfica 1E, Anexo I). En cuanto a los padres de los docentes, se encontró que el mayor grado de estudios entre éstos fue el nivel superior, y que la escolaridad del padre resultó en general más alta que la de la madre (Gráfica 1F Madre y 1F Padre, Anexo I).

La presentación de los datos personales da una idea de quiénes son los docentes, la forma en que viven y su entorno social. Pues como afirma Seidmann, el trabajo del profesor “implica considerar aspectos vinculados a la colectividad, tales como clase social, familia, grupos, sociedad, Estado, y también al individuo y su experiencia vivida, siendo imposible considerarlos como individuos aislados” (2008, p. 4).

En la tabla de resultados 1C/1D (Anexo I) puede verse que el lugar de nacimiento de la mayoría de los profesores y su domicilio actual es el D.F., lo cual confirma en parte el contexto compartido del que se habló en los antecedentes, aunque como se explicó el contexto de la Ciudad de México es dispar, dependiendo de la zona delegacional en que se habite. Acerca del grado de estudios de los profesores, 12 de los 25 encuestados concluyeron una licenciatura, 7 estudiaron hasta los últimos semestres, y 4 de ellos cursaron sólo los primeros semestres. Por su parte, uno de los docentes realizó solamente estudios de música hasta el nivel propedéutico, y otro más no contestó la pregunta.

Con referencia a su especialidad dentro de la música, los docentes encuestados se ubicaron en ocho de las carreras que se imparten en las escuelas profesionales de música: canto, composición, contrabajo, dirección de orquesta, educación musical, guitarra, piano y violín. La mayoría de las menciones fueron para la carrera de educación musical, 6 de éstos provenientes de la Escuela Nacional de Música²⁷ y 2 del Conservatorio Nacional de Música. La siguiente área en número de menciones fue la de piano. En la tabla de abajo se muestra el grado de estudios de los profesores, sus escuelas de procedencia y su especialidad como músicos.

Tabla 2A-2B:

Tabla 2A Escuela de procedencia/Grado de estudios y 2B Especialidad en la música								
2A Escuela de procedencia ²⁸			Grado de estudios				Total	
			No específica	Propedéutico	Primeros semestres de la licenciatura	Últimos semestres de la licenciatura		Licenciatura
ENM	2B Especialidad en la música	Canto	0	0		0	1	1
		Composición	0	1		0	0	1
		Educación musical	1	0		3	2	6
		Guitarra	0	0		1	1	2
		Piano	0	0		0	2	2
		Otro	0	0		1	0	1
Total			1	1		5	6	13
ESM	2B Especialidad en la música	Canto					2	2
		Dirección de orquesta					1	1
		Total					3	3
CNM	2B Especialidad en la música	0			1	0	0	1
		Composición			1	0	0	1
		Educación musical			0	0	2	2
		Piano			0	1	1	2
		Violín			0	1	0	1
		Total			2	2	3	7

²⁷ El 5 de diciembre de 2014, durante la finalización de esta tesis, la Escuela Nacional de Música de la UNAM adquirió el estatus de Facultad. Los resultados se mantendrán fieles al momento de realización de la investigación.

²⁸ ENM (Escuela Nacional de Música de la UNAM), ESM (Escuela Superior de Música de Bellas Artes), CNM (Conservatorio Nacional de Música de Bellas Artes), CCOY (Centro Cultural Ollin Yoliztli del Departamento del DF).

[Cont. de la Tabla 2A-2B] CCOY	2B Especialidad en la música	Contrabajo			1			1
	Total				1			1
Otra	2B Especialidad en la música	Composición			1			1
	Total				1			1
Total	2B Especialidad en la música	0	0	0	1	0	0	1
		Canto	0	0	0	0	3	3
		Composición	0	1	2	0	0	3
		Contrabajo	0	0	1	0	0	1
		Dirección de orquesta	0	0	0	0	1	1
		Educación musical	1	0	0	3	4	8
		Guitarra	0	0	0	1	1	2
		Piano	0	0	0	1	3	4
		Violín	0	0	0	1	0	1
		Otro (Salterio)	0	0	0	1	0	1
Total		1	1	4	7	12	25	

De los 25 docentes participantes en la encuesta, 19 expresaron no tener otra carrera diferente a la música (Gráfica 2C, Anexo I), 16 dicen haber tomado cursos, talleres o diplomados relacionados con la música, 2 de ellos estudiaron con profesores particulares de música, y 1 de ellos no respondió a la pregunta. De los 6 profesores que sí estudiaron otra carrera además de música, 2 cuentan con estudios profesionales de psicología, uno es licenciado en derecho, uno más tiene la licenciatura en educación secundaria con especialidad en educación física, una es maestra de primaria, y otro más es técnico contador. Al hacer una correlación de los resultados sobre la especialidad musical y los cursos adicionales de música tomados por los docentes, se infiere que la mayoría de los profesores de música de secundaria cuentan con el perfil profesional requerido para la asignatura. Consecuentemente, cuando se les preguntó sobre qué elementos consideraban necesarios para lograr una formación óptima se inclinaron por señalar los conocimientos en pedagogía, pero no la formación musical. Debe notarse, además, que los profesores que poseen una carrera adicional tienen en general una que resulta complementaria respecto a su trabajo docente como profesores de música.

Por otra parte, en la pregunta sobre qué fue lo que orientó su elección profesional (Tabla 2E, Anexo I), “la familia” obtuvo 7 alusiones. En tales casos, algunos de los profesores

señalaron que sus padres fueron músicos o maestros de música. Esto resulta importante, porque existen estudios que coinciden con el presente en cuanto a que la familia es crucial en el desarrollo de la musicalidad y el gusto por la música. Así lo señalan, por ejemplo, Gembris y Davidson (2002). De acuerdo con estos mismos autores, los profesores serían la segunda gran influencia que orienta las decisiones de dedicarse profesionalmente a la música. Pero tal resultado no se reveló en esta investigación. Lo que los profesores encuestados dijeron en cambio es que en su elección los orientó su “gusto y vocación por la música”; respuesta que tuvo el mismo número de menciones que la del “gusto y vocación por la enseñanza”. Solo tres docentes respondieron que quien los orientó a ser músico fue su “maestro de música de la secundaria”, otros 3 dijeron que fue una decisión por “iniciativa propia”, que fueron “otros músicos” quienes los orientaron, o que se trató de una decisión debida a su “sensibilidad de nacimiento”. Por otro lado dos de ellos señalaron que fue “la necesidad de un trabajo fijo” lo que los llevó a convertirse en profesores de música, en tanto que otro más señaló que fueron los “amigos” quienes lo llevaron a ello, y uno más dijo que fue por “investigación y maestros”.

Con respecto a la actualización profesional (Gráfica 2F, Anexo I), 12 profesores revelaron haber tomado los cursos pedagógicos impartidos por la SEP²⁹ o por otras instituciones educativas, públicas o privadas, 6 han participado en cursos de música, 3 dijeron combinar las dos opciones anteriores, uno tomó otro tipo de curso, y 3 docentes no contestaron la pregunta. Cabe mencionar que para la fecha en que se concluyó este trabajo la actualización docente no era aún obligatoria en el sistema de educación básica público. Los resultados obtenidos revelan esto, pues las respuestas de los profesores fueron poco claras en cuanto al tipo de cursos, o el lugar o institución donde tomaron dichos cursos de actualización.

En la tabla siguiente pueden observarse los resultados de los docentes de música ante la pregunta de si estaban inscritos o no en el programa de Carrera Magisterial de la SEP y las explicaciones que dieron al respecto de esa situación. Entre las respuestas aportadas como razones para no estar en dicho programa, las de tener “poco tiempo con la plaza” y “sin la plaza adecuada” parecerían ser análogas, pero ambas se diferencian por cuanto que hay

²⁹ Para conocer el tipo de cursos que imparte la SEP, los cuales se ofrecen para obtener puntos en escalafón, o en Carrera Magisterial, se puede visitar la siguiente página:

http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/actividades/index.jsp

profesores con 10 años o más de servicio que tienen plazas que no están basificadas, o que tienen claves que les limitan la entrada a este tipo de programas de estímulos docentes.

Tabla 2G:

2G. ¿Se encuentra inscrito en Carrera Magisterial? ¿Por qué?			
Sí		No	
1	Inscrito este año	1	Por falta de tiempo
4	Por mejor preparación y remuneración	4	Poco tiempo con la plaza
2	No especifica	3	Sin la plaza adecuada
		4	Sin interés
		3	No especifica
		3	Sin título
7	Total	18	Total

Como puede verse, de entre los 25 docentes encuestados, sólo 7 se encuentran inscritos en el programa de Carrera Magisterial, 5 de los cuales reconocieron estar en ella por el apoyo económico que reciben, en tanto que otros dos no especificaron la razón de su inscripción. De los 18 que no gozan de tal prestación, uno dijo que no está en ella por no tener tiempo, 3 por no estar titulados, 4 se dijeron no interesados en ello, y otros 3 omitieron contestar la pregunta; todo lo cual evidencia un cierto distanciamiento hacia el programa de Carrera Magisterial. Pero esta situación no es exclusiva de los educadores musicales, sino de todos aquellos –directivos, administrativos o docentes– que han pretendido formar parte de este programa de estímulos, pero que no ingresaron al mismo por la complejidad de éste. Como lo explica Ortiz:

Para inscribirse en Carrera Magisterial se requiere:

- Ser maestro de educación básica. [...]
- Tener categoría reconocida en el catálogo de categorías susceptibles de incorporación o promoción en el Programa. [...]
- Cubrir la antigüedad en el servicio docente, conforme al grado máximo de estudios. [...]
- Cumplir con el grado académico requerido para su función en el nivel y/o modalidad de participación. [...]
- Contar con el número de horas de la plaza inicial. [...]

- Tener nombramiento en código 10 (alta definitiva) o código 95 sin titular (interinato ilimitado). [...] (Ortiz, 2003, p. 28-31)

Los profesores frente a grupo forman la primera vertiente de posibles candidatos al programa y:

Son quienes están generalmente toda su jornada en la escuela, su tiempo lo consume el pase de lista, la revisión de tareas, el desarrollo de su clase, la revisión de exámenes, las calificaciones de sus alumnos, la participación en un sin fin de actividades escolares, sindicales y oficiales, y la entrega de igual número de informes y reportes administrativos sobre su quehacer docente. Tal vez por esto Carrera Magisterial les parece una carga laboral más, en lugar de sentirla como la expresión estimulante de su vida profesional (Ortiz, 2003, p. 32).

De modo que para ingresar a la Carrera Magisterial los docentes de música deben cumplir con todos los requisitos y las actividades solicitadas, lo que podría explicar en parte³⁰ su poca participación en tal programa. Otro impedimento que se advierte en las respuestas es la situación de las plazas que se laboran, pues no todos cuentan con el número de horas basificadas, o interinatos sin dueño, como se solicita en los lineamientos. (Sandoval, 2001, p. 93). Al vincular entre sí las variables de actualización y Carrera Magisterial, se tiene que 8 de los 25 profesores no llevaron curso pedagógico alguno, aunque entre éstos 6 manifestaron haber llevado cursos relacionados con la música. Se vuelve aquí a la cuestión de que los docentes otorgan preeminencia de su preparación musical, por sobre su preparación pedagógica.

En cuanto a sus años de servicio, 12 de los docentes tienen entre 1 a 10 años de servicio, 4 tienen entre 11 y 20 años; 7 entre 21 y 30, uno de ellos tiene 40 años de servicio, y otro más no respondió. Parecería entonces que conforme pasa el tiempo menos profesores de música figuran en el servicio, pero como el número de profesores de esta muestra es pequeño habría que realizar una muestra más amplia para verificar si existe la correlación entre años de servicio y número de profesores en el mismo.

³⁰ Según mi propia experiencia y los comentarios de otros compañeros, la información sobre Carrera Magisterial en las escuelas suele ser confusa.

Por lo que toca al número y tipo de escuelas donde laboran los docentes, se averiguó lo siguiente³¹:

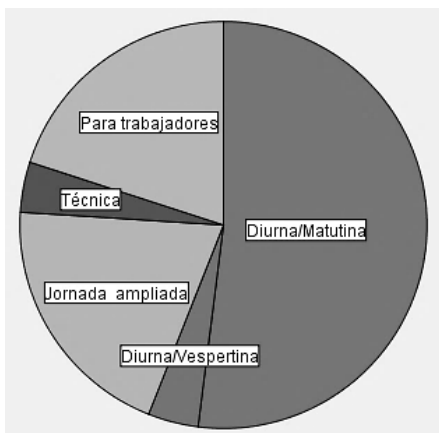
Tabla 3B:

3B. Datos sobre la escuela donde laboran	
Profesores que trabajan en una sola escuela	6
Profesores que trabajan en dos escuelas	19
Profesores que trabajan en tres escuelas	3
a. Número de horas que trabajan en promedio, (1)	23.1
a. Número de horas que trabajan en promedio, (2)	13.3
a. Número de horas que trabajan en promedio, (3)	13
Promedio total	16.4
b. Número de horas que tienen de base en promedio (1)	20.1
b. Número de horas que tienen de base en promedio (2)	8.5
b. Número de horas que tienen de base en promedio (3)	13
Promedio total	13.8
c. Número de alumnos por grupo que tienen aproximadamente (1)	37.6
c. Número de alumnos por grupo que tienen aproximadamente (2)	31.7
c. Número de alumnos por grupo que tienen aproximadamente (3)	20.6
Promedio total	29.9

Se observa así que la mayoría de los docentes de la muestra trabajan en dos escuelas, tienen pocas horas de base, y el número de alumnos que atienden es generalmente elevado. En la tabla de resultados 3B “d y e” (Anexo I) se muestra que la escuela o las escuelas donde laboran los profesores así como su lugar de nacimiento y su domicilio actual están en el D.F., además de que los centros de trabajo de los docentes cuando laboran en dos o tres escuela son cercanos en su mayoría. En cuanto al tipo de secundarias donde laboran los docentes, éstas se presentan en las tres gráficas siguientes:

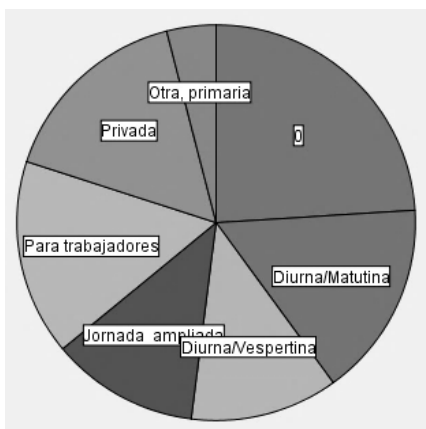
³¹ Las opciones entre paréntesis: 1, 2 y 3, indican las opciones que tuvieron los profesores a contestar una vez si tenían una escuela, dos cuando trabajaban en dos, y así hasta tres escuelas.

Gráfica 3Bf. Tipo de secundaria donde labora (1):



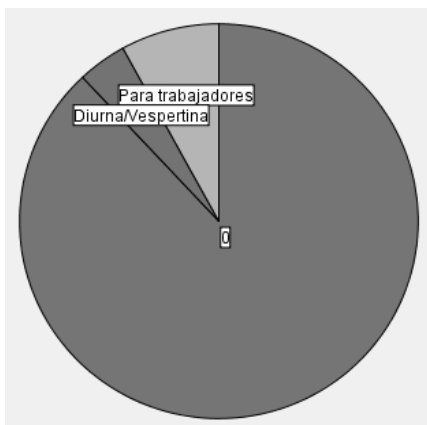
En esta gráfica, así como en las dos siguientes, puede verse cómo se han colocado los profesores en las escuelas. En su primer lugar de trabajo, la mayoría ocupan las secundarias matutinas, luego las de jornada ampliada, y después las escuelas para trabajadores. Cabe aclarar que algunos profesores sólo trabajan en secundarias para trabajadores y que éstas pueden ser de turno matutino o nocturno.

Gráfica 3Bf. Tipo de secundaria donde labora (2):



Los docentes que cubren dos jornadas laborales lo hacen en dos escuelas distintas, u ocupan dos turnos en la misma escuela. El gráfico muestra que éstos se reparten equitativamente entre las escuelas matutinas, privadas, para trabajadores y los turnos vespertinos y de jornada ampliada. El “0” indica los encuestados que no tienen una segunda escuela.

Gráfica de resultados 3Bf. Tipo de secundaria donde labora (3):



En esta gráfica se ve que son pocos los profesores que laboran en una 3ª opción, de los cuales, la mayoría ocupan las escuelas para trabajadores. Que el turno vespertino tenga menos menciones puede deberse a que éste ha tendido a desaparecer frente a la reciente tendencia de las escuelas de convertirse en la modalidad de jornada ampliada. Esto significa que en lugar de tener dos turnos, ahora las escuelas son de horario corrido desde las 07:30 hasta las 15:30.

En la tabla 4A, se muestran los resultados sobre lo que piensan los docentes de música de secundaria en relación a la función que realizan. Los participantes dieron una o varias opiniones en sus respuestas, y éstas se dividieron por la semejanza en sus temas.

Tabla 4A:

4A. Función principal del profesor de música:	Total
Sensibilizar a los alumnos en el arte en especial la música	8
Brindar conocimientos musicales	7
Formar en expresión artística	7
Guiar, formar, educar, orientar	5
Proporcionar cultura	4
Conservar la identidad nacional	4
Atender alumnos	3
Preparar los concursos de la canción popular, el Himno Nacional, otros concursos a los que nos convoquen	1
Otras: Utilizar la voz como el instrumento musical por excelencia/Abrir posibles horizontes laborales a los alumnos	2

La función que fue anotada como principal, aunque no contó con muchas menciones, fue la de la sensibilización de los alumnos, y respecto a ésta se expresaron las vertientes de sensibilizar en el arte, sensibilización al arte sonoro, o a la música, integrándose en este rubro también las respuestas relativas a la apreciación. Entre las respuestas que se dieron estuvo por ejemplo: “Sensibilizar al alumno a la música actual y de todas las épocas, así como hacer a un individuo crítico en este arte”, o “dotar a los jóvenes de habilidades de apreciación y gusto por la música, en el entendido de que pueden reconocer y seleccionar diversos géneros”.

El siguiente grupo de respuestas en cuanto a número de menciones fue el referido a brindar conocimientos musicales. En este caso, los profesores se expresaron en frases breves, excepto uno que mencionó: “Dar un panorama general de los aspectos relacionados con la música para la formación integral del educando”, lo que otorga aquí a la enseñanza musical una función justificadora en relación a las otras materias, implicando que sin la clase de música los alumnos tendrían una educación incompleta.

Otra función señalada por los profesores fue la formación en expresión artística, respecto a la cual se privilegiaron aspectos de la participación activa de los alumnos tales como la creatividad, las emociones, o los sentimientos evocados por medio de la música. Uno de los participantes expresó así que una de sus funciones era: “Brindarle al niño un medio de expresión que les haga mejores seres humanos”; respuesta con la que vemos a la música ubicarse de nuevo como un elemento positivo en la escuela.

La siguiente función indicada fue la de enseñar sin implicar en ello conocimientos musicales o artísticos, y respecto a ésta se señalaron conceptos generales de la educación como: “enseñar a los alumnos”, “enseñar, educar, formar a los alumnos” o “guiar, facilitar e identificar las habilidades y destrezas”. Debe señalarse que el vocabulario en esta última respuesta tiene relación con el nuevo enfoque educativo por competencias, en el que las habilidades, o mejor dicho, el “saber hacer” tienen una importancia primordial. (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 29-38). Un docente expresó su función como: “orientador, facilitador, guía, gurú, terapeuta, oyente”, situación que remite a la diversidad de tareas que debe realizar el profesor en su trabajo cotidiano. Otros más ven en su tarea, en cambio, la promoción de los valores y la cultura, señalando asuntos como: “introducir al alumno al

pensamiento artístico y a una “mejor” cultura”, “educar, formar y promover la cultura en todas sus variantes, educar en los valores”, o señalaron que el profesor “es el pilar en la educación, el encargado de dar al alumno herramientas indispensables, para la vida tales como principios morales y amor a la naturaleza”. De manera que en tal visión la función del profesor no sería privativa del profesor de música, sino la propia de los docentes en general.

Quizá la función siguiente: “conservar la identidad nacional”, no sea una prioridad de los docentes de música, pero en muchas ocasiones es una exigencia de los directivos de los planteles que el profesor de música dirija el Himno Nacional en las ceremonias cívicas de la escuela, y también que lo practiquen con sus alumnos en clase, e incluso que lo tomen en cuenta para su evaluación.

La siguiente función mencionada por los docentes, con tres alusiones, fue: “atender a 1^{os} y 2^{os} años en la materia de Artes” e “impartir el programa de estudios que marca la SEP”. En tales contestaciones se revela cierta apatía respecto a la labor que estos docentes realizan. En el apartado posterior se puede ver que sólo un profesor de los veinticinco apuntó como una de sus funciones: “preparar los concursos de la canción popular, el Himno Nacional, otros concursos a los que nos convoquen”.

En el apartado “otras” se seleccionaron dos funciones: “utilizar la voz como el instrumento musical por excelencia” y “abrir posibles horizontes laborales a los alumnos”. La primera de éstas se señala separadamente porque sólo aquí hizo algún docente mención explícita de la práctica de un instrumento. Cosa que resulta contradictoria respecto a las actividades que los profesores manifestaron realizar en sus clases, y que estuvieron mayoritariamente relacionadas con la práctica instrumental y coral. La segunda de estas dos respuestas se destaca en cambio por cuanto se trata de una función de orientación para los alumnos con vocación musical, los que tendrían que ser encauzados a una educación especializada en música.

Con todo lo anterior puede decirse que no fue una, sino varias las funciones que manifestaron cumplir los profesores de música, estando éstas ancladas en la experiencia de cada uno de ellos, y en sus conocimientos sobre la música y la educación. Otro punto relevante es, asimismo, que las funciones aludidas se encuentran muy cerca de los

propósitos del estudio de la música marcados en los programas oficiales de la SEP (los que apuntamos ya en los antecedentes). Esto significa que los profesores encuestados en su mayoría se apegan a esos contenidos señalados en tales programas al impartir su materia, tomando éstos como sus funciones. Tales funciones asumidas tienen relación también, por otra parte, con las funciones del docente en música comentadas en ciertas publicaciones. Así por ejemplo, Bresler (citado por Hummes, 2004) describe cuatro funciones que podrían aplicarse a cuatro áreas de las artes: música, danza, teatro y artes visuales, y que son:

a) as artes como orientação (ou função) social [...] b) as artes como subservientes às disciplinas acadêmicas [...] c) as artes como orientação efetiva, como auto-expressão: centrada no aluno [...] d) As artes como disciplina com conhecimentos e habilidades específicas (Bresler, 1996, p. 24-35, citado en Hummes, 2004, pp. 23-24) ³².

Estas cuatro funciones de Bresler coinciden con algunas de las que hemos visto reveladas por los profesores encuestados para esta investigación. A continuación se tiene la tabla 4B donde se muestran los problemas a los que se enfrentan los docentes de música al realizar su labor, según ellos mismos lo expresaron.

Tabla 4B.

4B. Problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública	Total
El número alto de alumnos por aula	2
Indisciplina del alumno	3
Es una materia de poco interés	1
Falta de apoyo de directivos y autoridades hacia la música	3
Falta de apoyo de los padres	7
Falta de recursos materiales e infraestructura	11
Falta de tiempo para eventos extraescolares	2
La influencia de los medios masivos de comunicación	2
Malos planes y programas de estudio	2
Problemas administrativos	1
Problemas culturales y educativos	6
Problemas con los compañeros de otras materias por los ensayos para los concursos	2
Problemas sociales y económicos	3

³² a) Las artes como orientación (o función) social [...] b) Las artes como auxilio a otras disciplinas académicas [...] c) Las artes como vehículo de auto-expresión del alumno [...] d) Las artes como conocimientos y habilidades específicas.

Los profesores participantes ven entonces como el más grande de sus problemas la falta de materiales (instrumentos musicales, T.V., laptops, etc.) y de infraestructura, pues frecuentemente no cuentan con un salón de música. Los otros mayores problemas manifestados por ellos serían la falta de apoyo de los padres, y los problemas culturales y educativos, seguidos por la indisciplina del alumno, la falta de apoyo por parte de directivos y autoridades hacia la clase de música, y los problemas sociales y económicos, con tres menciones cada uno de éstos. Acerca de dichos problemas los profesores expresan literalmente cosas tales como: “la ignorancia de autoridades, padres y por ende alumnos, la falta de cultura, falta de hábitos de estudio”, “falta de apoyo de los directivos”, “falta de interés y apoyo de los padres de familia en la integración educativa del alumno”, o “falta de solidez en el aprendizaje de la primaria y analfabetismo”.

Por otro lado, las referencias al alto número de alumnos atendidos por cada profesor demuestran algo que ya se había enunciado al inicio entre los antecedentes de la tesis: la desigualdad de oportunidades de estudio y la distribución de la población entre las diferentes zonas de la Ciudad de México. Lo que por cierto viene a contradecir el argumento utilizado por las autoridades educativas para cerrar escuelas, aduciendo que las escuelas están siendo cerradas porque tienen pocos alumnos.

En lo que se refiere a las causas de los problemas anteriores (Tabla 4C, Anexo I), los profesores de música ubican con 9 menciones los problemas sociales y económicos como la causa más importante de los inconvenientes que enfrentan a diario; ésta seguida con 5 alusiones por los problemas culturales y educativos, y luego con 3 menciones cada una por la falta de recursos materiales, la falta de apoyo por parte de las autoridades a las artes y a la música, y por la falta de valoración hacia la materia de música y hacia los profesores de música. Viene posteriormente la mención de la influencia de los medios masivos de comunicación como un factor que va en detrimento de la función de los profesores de música, con 2 menciones, y finalmente con una sola mención cada una: la falta de interés de los estudiantes hacia la clase, la falta de compañerismo entre los alumnos, y los problemas administrativos. Es decir, que los profesores de música en su mayoría sitúan sus problemas en el entorno socioeconómico del país, el que de ese modo se estaría reflejando dentro del recinto escolar.

En la tabla siguiente puede verse, así, que sólo 3 profesores de entre los 25 encuestados opinan que su sueldo está bien, en comparación a la opción “es poco” que cuenta con 16 señalamientos. A esto se añade la opción “otros”, en que la tendencia es a recalcar que su sueldo es malo.

Tabla 4D:

4D. ¿Cómo considera su sueldo de acuerdo al trabajo que realiza?	Total
Está bien	3
Es poco	16
Otros: Podría ser mejor/ Bajo/Poquísimos/ Malo/[Uno sin respuesta]	5
Sin respuesta	1

En las tablas que siguen puede observarse el número de menciones de los profesores respecto a la pregunta de si éstos dirigen y cantan el Himno Nacional Mexicano, quedando claro que el número de quienes lo hacen es muy grande en comparación a aquellos que no lo hacen. Se comprueba con ello lo manifestado en los antecedentes respecto a que esa es una de las principales actividades llevadas a cabo por los profesores de música en las escuelas, pese a que se supondría que los maestros de otras asignaturas tendrían también que demostrar su conocimiento de los símbolos patrios.

Tablas 4E y 4F:

4E. ¿Dirige las ceremonias cívicas?	
Siempre	18
Casi siempre	3
Algunas veces	1
Nunca	2
Sin respuesta	1
4F. ¿Canta el Himno Nacional Mexicano?	
Siempre	21
Casi siempre	1
Algunas veces	2
Nunca	0
Sin respuesta	1

En la gráfica 4G (Anexo I) se observa, por otra parte, que la mayoría de los profesores de música señalan no realizar actividades administrativas. En concordancia con esto, la pregunta “¿Cuál de las actividades administrativas les toma la mayor cantidad de tiempo?” (Tabla 4H, Anexo I) 13 docentes no respondieron, en tanto que 2 señalaron que “ninguna”. De entre los que sí acreditaron realizar actividades administrativas, 5 dijeron que planear sus clases era la actividad administrativa que más les tomaba tiempo, mientras que otros 5 señalaron que la actividad administrativa que les tomaba mayor tiempo era sacar promedios. El hecho que parece significativo en esto es que la mitad de los profesores no respondieron nada, lo que apunta hacia la poca importancia que les merece el tema, o bien, a que probablemente existe una confusión respecto a lo que significa una tarea administrativa.³³

En la tabla siguiente, que trata de la imagen de los profesores de música, se ordenan del lado izquierdo las respuestas sobre una imagen que podría considerarse como positiva, y del lado derecho aquellas otras que siendo contraparte de las primeras no son, sin embargo, necesariamente negativas:

³³ Administrar. (Del lat. *administrāre*). 1. tr. Gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan. 2. tr. Dirigir una institución. 3. tr. Ordenar, disponer, organizar, en especial la hacienda o los bienes. Diccionario de la lengua española, 22.ª edición.

Tabla 5A:

5A. Imagen de los profesores de música de secundaria pública			
Por un lado:		Y por otro:	
Existen buenos profesores/Que son buenos/Buena	3	Mala	1
Existen profesores comprometidos/Algunos son comprometidos/La gran mayoría son comprometidos/Comprometidos	4	No muestran mucho empeño/Sólo les importa cumplir con lo mínimo/ No están comprometidos con la educación	3
Creativos	1		
Compañerismo	1		
Siempre sacrificados, entregados	1	Héroes incomprensidos	1
Escuchan y apoyan a los alumnos	1	Poca atención de los alumnos	1
Muchos proyectos y ganas/Muchas ganas	2	Falta visión, falta pasión	1
Muy importante porque se relaciona con todas las materias	1	El no valorado/Que estamos olvidados y que la materia no es importante/ Es un relleno	3
Grupo de profesionistas	1	Hace falta preparación/Falta preparación/No se actualizan/Método de enseñanza rezagado/ Hay que prepararnos un poco más	5
Tratan de inculcarle a los alumnos el respeto por la música	1	No están activos como músicos	1
Responsables/El maestro hace su imagen por su responsabilidad en el trabajo/Trabajadores	3	Hace que trabaja, no le importa el niño ni la escuela/Realizan su trabajo únicamente por el sueldo	2
Trabajan lo mejor que pueden a pesar de todas las limitaciones	1	No son muy entendidos y mucho menos apoyados/Sin apoyo/ Falta de apoyo y medios /Mal pagado	4
Total:	19	Total:	22

La organización de la tabla anterior no es arbitraria, sino que los profesores respondieron de manera tal que sus expresiones se ajustaron a una construcción identitaria de las RS, en la que se adhirieron a ciertas características de estas RS, o se desligaron de ellas, según su contexto social de pertenencia. Acerca de la función identitaria de los docentes Seidmann explica que:

Lo que se desprende es un conjunto de categorizaciones que a la vez que definen a un grupo particular –los docentes– permiten que el mismo se diferencie de otros: **comprometido/desentendido; actitud ética y responsabilidad/actitud desresponsabilizada**³⁴; **capacitado/falta de formación** [sic]³⁵. Las pertenencias categoriales forman parte de la definición que cada uno hace de sí mismo, de acuerdo a su pertenencia a un grupo (Seidmann, 2013, p. 12909).

Se observa así en la columna izquierda de la tabla que la mayoría de los profesores contestaron con adjetivos como: buenos, comprometidos o creativos, mientras que otros contestaron con frases del modo en que los profesores se conducen en la escuela como “escuchan y apoyan a los alumnos”. En la columna derecha, en contraparte, se encuentran sobre todo características referidas al desempeño y las condiciones en las que laboran los profesores.

En el recuento total puede verse que predominaron las respuestas sobre una imagen no favorable para los profesores. Dentro de éstas, la mayoría de las menciones se concentraron en la falta de preparación y la falta de apoyos que reciben, pero sobre todo en los factores económicos. La tendencia hacia una imagen de tipo simbólica en esta encuesta tuvo sólo una referencia por parte de un profesor, quien se refirió a los docentes en música como “héroes incomprensidos”.

Ahora, en la tabla siguiente (5B) se muestra que la imagen de los participantes en esta investigación proviene mayormente de pláticas informales, de la práctica personal y de la relación cotidiana con otros profesores u otras personas con las que los docentes en música comparten experiencias y anécdotas.

³⁴ Seidmann, en una nota de su artículo, explicó la palabra desresponsabilizada como: “los profesores que sólo se ocupan de “dar contenidos” de manera descontextualizada y sin tener registro de que la escuela es más que enseñar a leer y escribir”.

³⁵ Las negritas son de Seidmann.

Tabla 5B:

5B. Medios que han influido en la imagen de los profesores de música de secundaria pública	Total de menciones
1. a. Cine	2
2. b. Televisión	5
3. c. Radio	2
4. d. Prensa	2
5. e. Revistas	1
6. f. Internet	5
7. g. Pláticas informales	8
8. h. Otro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Experiencia propia: 2 ○ Con cada día de trabajo: 1 ○ La práctica: 1 ○ Mi observación: 1 ○ Informativa: 1 ○ El trabajo del profe ante grupo: 1 ○ Contacto directo: 1 	8

Otro elemento significativo en la formación de tal imagen es, por otro lado, la televisión y la Internet, las que tienen el mismo número de menciones. Cosa que resulta indicativa del avance que éstos han tenido sobre otros medios de comunicación preexistentes, como la radio o la prensa.

En cuanto a la valoración de la música en comparación con otras asignaturas (Tabla 5C, Anexo I), resultó una prevalencia de respuestas que apuntan a un menor valor de la asignatura de música. Algunos ejemplos literales de tales respuestas son los siguientes: “creo que se valora menos [la música] por ser una materia artística”, o “hay compañeros que no le toman importancia al profesor de música”. Otros encuestados dijeron que la música es menos valorada que otras materias escolares, pero indicaron que esto sólo es por parte de algunos profesores. Así por ejemplo, dos encuestados mencionaron que los profesores de matemáticas no le otorgaban importancia a la asignatura de música, pues “para la mayoría de ellos, principalmente matemáticas, la música no es importante, los alumnos no aprenden porque no sirve de nada, sólo se pierde el tiempo”, o bien, que “depende el criterio cultural del profe, si es matemático ignora las artes porque no tiene amplia cultura (en algunos casos)”.

En otras tres respuestas se señaló, por otra parte, que la asignatura de música se percibe como de menor valor porque se piensa que ésta es fácil. Otros 2 profesores indicaron por otra parte que su asignatura es valorada al parejo con las demás, aunque uno de ellos manifestó que “Todas las materias son poco valoradas. Tal vez matemáticas, español y ciencias son las únicas que tienen mayor interés para alumnos y autoridades”, en tanto que otro más dijo que todo dependía del mismo profesor de música. En cambio sólo dos profesores contestaron que su trabajo era efectivamente valorado, de entre los cuales uno explicó que su trabajo sí era positivamente valorado, aunque sólo cuando había “logrado el objetivo”, entendiendo por tal el cumplimiento de una meta concreta como, por ejemplo: ganar alguno de los concursos que existen de interpretación musical escolar.

Por lo que respecta a las posibles diferencias entre el trabajo de las escuelas secundarias públicas y privadas, en la tabla siguiente se presentan los resultados de algunas de las actitudes hacia el trabajo de los docentes de secundarias públicas comparadas con las existentes en las escuelas privadas. El objetivo principal de esta sección fue la comparación entre ambos tipos de institución, pues si bien los actores principales de esta tesis son los profesores de escuelas públicas, algunos de los participantes en este estudio trabajan también en escuelas privadas, y en las pláticas cotidianas entre profesores o sobre ellos se escuchan siempre comentarios respecto a cuál de las dos opciones es la mejor.

Tabla 5D:

5D. En general el trabajo de los profesores de música de secundarias en México te causa		
	Sec. Pública	Sec. Privada
Admiración	12	6
Respeto	14	11
Asombro	6	4
Indiferencia	5	3
Disgusto	3	2
Lástima	1	0
Desprecio	0	0
Otro:	2- Tristeza/Desconcierto	0

En este caso, la función de identidad de las RS se manifiesta de manera fuerte, ya que en sus respuestas es claro que los encuestados ven con mayor respeto y admiración a los docentes que trabajan en las escuelas públicas. Llama también la atención, sin embargo, las menciones respecto a la “indiferencia”, pues éstas apuntan a que quizás algunos de los profesores no se identifican con sus mismos compañeros de escuelas públicas.

En la pregunta sobre la experiencia que han tenido los participantes como profesores de música (Tabla 5E, Anexo I), la mayoría proporcionaron contestaciones que pudieron traducirse como positivas o parcialmente positivas, mientras que otros respondieron con enunciados que no pudieron clasificarse en alguna de esas apreciaciones. Dentro de las apreciaciones positivas, que fueron la mayoría (19 de 25), los más frecuentes fueron las respuestas consistentes en un conjunto gramatical completamente positivo. Así por ejemplo, un profesor dijo respecto a su experiencia que fue: “la mejor, pues como en todas las artes nunca se deja de aprender y más trabajando con adolescentes que son tan curiosos y creativos”, mientras que otro señaló que su experiencia fue: “muy gratificante, al ver los resultados de mis alumnos”. En otros casos, sin embargo, los profesores contestaron con algo positivo, combinado con algo no tan alentador. Así por ejemplo, un profesor escribió: “Me ha encantado porque el resultado que se puede obtener pese a las carencias es maravilloso”, mientras que otro apuntó tener “grandes logros con mis alumnos y por tanto grandes satisfacciones además de que he aprendido mucho de ellos”, a la vez, sin embargo, que tuvo también “gran desconcierto y decepción del sistema y autoridades”.

Hubo, por otro lado, dos respuestas que se interpretaron como sólo parcialmente positivas, por cuanto que consideraron sus experiencias buenas en ciertos momentos y malas en otros. Una de ellas fue la del profesor que señaló que su experiencia “fue muy buena durante los primeros años, sin embargo actualmente ya es complicado, dado el comportamiento de los alumnos”, y la de otro que escribió que “he tenido todo tipo de experiencias, tanto de reconocimiento a mi labor, como desdén del trabajo y falta de apoyo por desconocimiento de los directivos”. Dos docentes señalaron como parte de su experiencia en general la del apoyo dado a sus alumnos. Así, uno de ellos destacó como parte de su experiencia el “ayudar al alumno, encauzar a las artes, para no desviarse a las drogas, (malos caminos)”, mientras que otro profesor escribió: “son muchas experiencias, como el concurso del Himno Nacional Mexicano, la canción popular mexicana”, sin añadir nada más.

En el conjunto de las respuestas, se halla pues una contradicción entre las experiencias mayormente positivas de los profesores de música, y las apreciaciones resultantes sobre el valor concedido a su materia, en donde hubo una tendencia mayormente negativa.

De las actividades desarrolladas por los docentes, se muestra un concentrado en la tabla siguiente (6A). En esta cuestión los profesores tuvieron la opción de señalar de entre una lista preestablecida cuáles son las actividades que éstos realizan durante su clase. Para dar cuenta de los resultados éstos se contabilizaron de acuerdo con el número de sus menciones. Por ejemplo, en el caso de la práctica instrumental y la escritura musical se obtuvieron 24 menciones; para la lectura de notas se obtuvieron 23, y así sucesivamente.

Tabla 6A:

6A. Actividades que realiza el profesor de música durante su clase	Total
Práctica instrumental/ Escritura musical	24
Lectura de notas	23
Práctica coral/ Historia de la música/ Teoría musical/ Audición	22
Lectura de ritmos	21
Preparación para los concursos/Actividades lúdicas	18
Entrenamiento auditivo	17
Lectura entonada	13
TICS	2
Otra(s): Lectura diaria 10 minutos: 1/ Reflexiones auditivas: 1	2

La práctica instrumental es así la actividad en la que más coinciden los profesores. Y con ello se destaca una contradicción entre esta respuesta y la función que los profesores se atribuyen a sí mismos, aunque habría que realizar una encuesta más amplia para conocer la relación entre estas dos variables.

Llama la atención, por otro lado, la diferencia numérica entre la “lectura de notas” y la “lectura entonada”, ya que la primera de estas actividades se limita a la repetición de notas, en tanto que en la segunda las notas se cantan, por lo que esta última conlleva, por tanto, una mayor riqueza cognitiva.

El uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) resultó, por otra parte, la actividad menos mencionada. Cosa que viene a contraponerse con los planes y programas de estudio de la SEP, que recalcan el uso de las TIC como un recurso

indispensable para el desarrollo de la educación actual. Abajo, en la tabla 6B, pueden verse los resultados de las actividades a las que los docentes de música dedican mayor tiempo:

Tabla 6B:

6B. Actividad a la que le dedican mayor tiempo	
Práctica instrumental	9
Práctica coral	8
Lectura de notas/ Historia de la música/Preparación para los concursos	5
Teoría musical/ Audición	4
Lectura entonada/ Entrenamiento auditivo/ Escritura musical	3
Lectura de ritmos/Actividades lúdicas/TICS	2
Otra(s):	0

La práctica instrumental o coral es así la actividad a la que los profesores de música le dedican mayor cantidad de tiempo, seguida por la lectura de notas, la historia de la música y la preparación para los concursos. En estos resultados se puede ver que a pesar de que la tendencia actual de la educación musical es al desarrollo de la creatividad y emocional del alumnado por medio de experiencias de apreciación significativas para los estudiantes (Malbrán, 2011), entre los encuestados la inclinación que persiste, no obstante, es la práctica del repertorio en las aulas. Refuerza esta idea lo poco que nuevamente fueron señaladas las TIC y las actividades lúdicas, pues como dice Aguirre:

Poco contribuirá a la formación y al desarrollo humano de estos jóvenes cualquier actividad artística que no se enrede con sus propias experiencias vitales y estéticas. Del mismo modo que quedará en mera anécdota escolar, que en poco contribuirá al desarrollo de su creatividad, cualquier metodología de trabajo que no contribuya a reforzar o repensar sus propias estrategias de apreciación y de producción (Aguirre, 2009, p. 54).

Tal situación, sin embargo, escapa en gran medida de las manos del docente, pues como se vio antes, el más grave de los problemas a los que éste se enfrenta es a la falta de materiales, y la mayoría de las veces cuando hay acceso a las computadoras éstas se hallan en mal estado, o la conexión a Internet no funciona.

Por lo que toca ahora a los objetivos hacia los que orientan sus clases los profesores de música, éstos pueden verse en las tablas 6C y 6D.

Tablas 6C y 6D:

6C.Objetivos hacia los que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes	Resultados
a. La formación del gusto estético de los alumnos por medio de la audición de obras	17%
b. El conocimiento de la historia de la música universal	15%
c. El conocimiento de la historia de las música mexicana	16%
d. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas instrumentales	30%
e. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas vocales	26%
6D. Tipo de música al que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes	Resultados
a. Música denominada clásica o académica	36%
b. Música mexicana	27%
c. Música propia de los jóvenes	17%
d. Música en general	18%
e. Otra(s):	4%

Aquí existe concordancia entre los objetivos y las actividades que los profesores dicen realizar, pues la mayoría enfoca sus actividades hacia las prácticas instrumentales y vocales.

Por lo que hace al tipo de música que los profesores utilizan en sus clases, impera la orientación hacia la música clásica o académica. Esto es, que la tendencia de los docentes de música del D.F. es claramente hacia la educación basada en la tradición musical occidental, lo que contradice las tendencias actuales a integrar los gustos y la cultura de los jóvenes para lograr una educación significativa y llamativa para éstos (Vilar, 2008; Aguirre, 2009; Malbrán, 2011; Aróstegui, 2012). La mención de la música mexicana como siguiente música más utilizada en clase podría indicar una verdadera preocupación de los profesores por el fomento de la identidad nacional, aunque como se expresó en el apartado referido a las funciones, tal cuestión no resulta prioritaria para la mayoría de los docentes.

Al preguntarles posteriormente a los docentes si toman en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos (Tabla 6E, Anexo I), éstos dijeron tomarlo en cuenta siempre o casi

siempre. Manifestaron en general que es necesario conocer el entorno social de los alumnos para adecuar los contenidos de la clase a sus gustos y nivel de conocimientos, a fin de lograr que se interesen por la clase. Algunos dijeron tomar en cuenta la situación económica de sus estudiantes, porque muchas veces los padres no pueden comprar a éstos los materiales. Hubo también, sin embargo, un profesor que respondió que: “La mayoría [de los estudiantes] no tiene nivel cultural aunque tenga dinero”. En la generalidad de las respuestas se puede observar que resulta crucial la integración de los contextos en los que se desenvuelven los adolescentes, a fin de planear tanto las actividades como las estrategias que utilizarán con ellos.

Los cuestionamientos sobre la disciplina de los alumnos dieron como resultado general la percepción de que éstos tienen una buena conducta (Tabla 6F/6G, Anexo I). La mayoría de lo expresado al respecto tuvo que ver así con el interés que los alumnos mostraron hacia la clase, con la actitud del profesor, y con la manera como éste imparte su clase. Uno de los profesores expuso que: “Si ellos sienten que saben de lo que les hablas y que realmente lo quieres compartir, ellos aprenden, respetan y lo hacen con gusto”. Otras contestaciones significativas fueron una en la que uno de los docentes aseguró tener el control de la clase, y otro que dijo que la disciplina entre sus alumnos es buena y que son contados los que presentan algún problema, como por ejemplo, el de tener “padres divorciados”.

A la pregunta de “¿Sigue usted el plan de estudios oficial de música?” (Tabla 7A, Anexo I), 12 participantes contestaron que lo usaban sólo parcialmente; de entre los cuales 6 adujeron que los contenidos les parecían inadecuados, 4 dijeron que lo usaban dependiendo del contexto o la situación de los alumnos, uno indicó que lo usaba porque así lo imponía la SEP, y uno más no especificó la causa de ello. Y de entre los 11 que dijeron aplicar totalmente el programa de estudio, 6 dijeron hacerlo porque así lo impone la SEP, 2 dijeron hacerlo porque el programa les parece adecuado para sus alumnos, otros 2 no especificaron sus razones, en tanto que uno explicó que aplicaba totalmente el programa de estudio de la SEP, pero que lo enriquecía con contenidos adicionales. Sólo 2 profesores confesaron no usar el programa en absoluto. Uno de ellos porque los contenidos le parecían inadecuados, y el otro porque no tenía de momento el programa a su disposición. Fue muy poca la diferencia entre quienes lo usan parcialmente y entre los que lo usan totalmente, lo que da

como resultado general que los profesores de música sí toman en cuenta los planes y programas de estudio de la SEP en su trabajo docente.

En la siguiente tabla (7B), se muestran los resultados relativos al empleo de libros de texto por parte de los docentes de música. Al responder a la pregunta de “¿por qué lo usan?” los docentes dieron diversas razones para ello. Así, 18 de los encuestados contestaron que sí lo usan, de los cuales la mayoría dio como razón que el libro de texto les sirve como apoyo para su clase. En contraste, 7 de los profesores respondieron que no lo utilizaban, 3 de ellos aduciendo que prefieren otros materiales, mientras que 2 dijeron no utilizarlo en consideración a la situación económica de sus alumnos.

Tabla 7B:

7B. ¿pide libro de texto de música a los alumnos como apoyo para su clase?				
	Sí	18	no	7
¿Por qué?	total:		¿Por qué?	total:
es un apoyo de actividades y conceptos		16	los libros no cumplen todas las necesidades de los alumnos	1
los libros se adecuan a la reforma de la SEP		3	porque no inicié junto con el ciclo escolar	1
se aprovecha más el tiempo		1	sólo persiguen el negocio	1
la clase es más amena		1	prefiero otros materiales	3
el profesor descansa		2	tomo en cuenta la economía	2
apenas este año se me permitió pedir libro		1		

En cuanto a las opiniones sobre lo que los profesores de música de secundaria necesitan para obtener una óptima formación (Tabla 8A, Anexo I), se tuvieron tres tipos de respuestas: las relacionadas con los conocimientos –que fueron la mayoría–, las referidas a las habilidades requeridas por los docentes, y las que pretendían proporcionar recomendaciones y peticiones para llegar a ser un buen maestro. Entre los conocimientos aludidos estuvieron los relativos a la pedagogía, que obtuvieron 11 menciones, seguidos por los de psicología, que obtuvieron 5 menciones. Poseer formación en educación musical sólo tuvo, en cambio, 4 alusiones, y con tres menciones respectivamente estuvo la formación musical en general y la formación práctica. Esta última fue literalmente

explicada como: “cursos prácticos para ejercer mejor en el aula”. Otros tipos de conocimientos mencionados, que tuvieron una sola mención cada uno, fueron la formación especializada en voces juveniles, el idioma inglés y la musicoterapia.

Por su parte, entre las habilidades mencionadas como necesarias para los docentes en música, las habilidades con las TIC obtuvieron 2 menciones, en tanto que la dirección coral, la improvisación, el cómputo en general, el cómputo musical, la oratoria y el piano tuvieron una única mención.

Entre las recomendaciones y peticiones, la que tuvo más alusiones fue el “estar actualizado” con 7 menciones, seguida por el “tener vocación” y el “ser comprometido”, con 2 y 3 menciones respectivamente. Por su parte, hubo una sola mención para cada una de las siguientes: “tener gusto”, “ser atrilista y profesional en su instrumento”, “tener más apoyo”, “contar con mejores planes y programas”, “no hacer tanto trabajo administrativo”, y “sensibilizar a los alumnos en el arte”.

De la pregunta: ¿Ha habido profesores en su familia? ¿Quién o quiénes? (Tabla 8B, Anexo D), 12 dijeron que sí tuvieron o tienen parientes profesores, 10 de los cuales, resultaron ser parientes directos: padre, madre o ambos y hermanos o hermanas. Una persona dijo tener primos y tíos profesores. Trece de los encuestados contestaron que no. Visto como porcentaje, el 48% dijeron que sí y 52% que no.

En la tabla siguiente (9A) pueden verse los planes de vida de los docentes a mediano plazo. Las respuestas fueron también múltiples en este caso. La mayoría respondió querer “ser mejor” (8 alusiones), seguidos luego por quienes dijeron que entre sus planes estaba “actualizarse” y “estudiar una maestría” (4 menciones cada una). Estuvieron después, con 3 indicaciones respectivamente, quienes señalaron que entre sus planes estaba “cambiar la imagen que se tiene de la música en escuelas de educación básica” y “la jubilación”. “Entrar a carrera magisterial” obtuvo en cambio solo dos alusiones. Los resultados restantes se pueden apreciar también en la tabla 9A:

Tabla 9A:

9A. ¿Cuáles son sus planes como docente a mediano plazo?	Total
Actualizarse	4
Ascender	1
Cambiar la imagen que se tiene de la música en escuelas de educación básica	3
La dirección de coro y orquesta	1
Entender tantos cambios educativos	1
Entrar a carrera magisterial	2
Estudiar una maestría	4
La jubilación	3
Seguir en el sistema	1
Sensibilizar a los alumnos en el arte	1
Ser mejor	8
Sin respuesta	3
Terminar la licenciatura	1

A excepción de “la jubilación” como plan de vida –que podría denotar cierto cansancio por parte de los docentes–, las otras respuestas evidencian una inclinación positiva hacia la docencia, siendo que entre dichas declaraciones nadie mencionó el dejar de impartir clases en secundaria. Sobre los resultados a la pregunta 9B: “¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria?”, las respuestas obtenidas fueron los siguientes:

Tabla 9B:

9B. ¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria, y por qué?			
	Sí		No
Es un buen trabajo	1	Es atacada	1
Es difícil	1	Es desgastante	1
Es gratificante	3	Es difícil	1
Se forman adolescentes	1	Necesitan un futuro mejor	1
Se interesa a los alumnos	1		
Se necesitan maestros preparados	2		
Es necesaria la clase de música	5		
Se orienta a los alumnos	1		
Si son profesores con vocación	2		
Es productivo	1		
Ellos pueden hacer cambios	1		
	Total	Total	4
Sin respuesta= 2			

Como puede observarse, la diferencia numérica entre los profesores que declaran que sí alentarían a los jóvenes a impartir la clase de música en secundaria y los que no lo harían es considerable. Entre las razones que dan quienes adoptan una postura positiva se destacan: “porque es necesaria la clase de música”, y “porque es gratificante”. Del lado de los que respondieron que no, sólo estuvieron 4 profesores, y entre éstos no hubo unanimidad de razones.

Por último, se añade aquí la tabla de los comentarios finales de los docentes:

10. Comentarios
1. Son muy pocas las escuelas de música y muchos años de estudio y pocos son los que tienen el honor de terminar
2. Espero te sirvan mis respuestas breves
3. Apoyemos el trabajo musical y las expresiones artísticas; pues sólo el arte puede hacernos una sociedad más sensible
4. Que no olvidemos que la música es una necesidad y hará a nuestros niños felices, sensibles y humanos
5. Me parece importante que se realicen este tipo de investigaciones y que se tome en cuenta la labor de los docentes
6. No entiendo para qué estas preguntas
7. Perdón por los errores y faltas de ortografía
8. La educación artística es necesaria para un desarrollo integral del alumno, además se canaliza la sensibilidad y se evitaría en gran medida la violencia
9. Los planes de estudio no son muy coherentes de acuerdo a la edad, expectativas, cultura, ni situación socio-económica de los alumnos y en gran parte pretenden cubrir el vacío que hay en preescolar y primaria

Leer los comentarios resultó motivante, pues éstos expresan una variedad de razones para continuar explorando el sentir, los deseos y las preocupaciones de uno de los actores más importantes implicados en la educación musical: los docentes.

ANÁLISIS

El primer punto a destacar en este análisis es que los profesores de música de educación básica del D.F. aparentemente no están habituados a participar en investigaciones, pues algunos de los profesores invitados no accedieron a contestar el cuestionario o lo aceptaron pero no lo devolvieron. De ahí que los resultados de este trabajo no puedan interpretarse como perfil general de estos profesores, pues para ello se habría requerido un estudio sobre una muestra mayor de docentes. Aun con ello, debe destacarse que se trata de una muestra bastante homogénea, ya que la generalidad de los participantes es originaria del D.F. y estudiaron en alguna de las escuelas nacionales profesionales de música aquí ubicadas.

Otro punto a subrayar en la muestra de profesores es que 8 entre los 25 estudiaron educación musical, –especialidad que actualmente sólo se imparte en el CNM y en la ENM–, y que apunta a que los egresados de dicha carrera, en cierta proporción, optan por laborar en secundarias públicas. Cabe suponer a partir de esto que si la carrera de educación musical se impartiera en más escuelas, habría entonces muchos más egresados disponibles con preparación en educación musical para laborar en escuelas secundarias públicas y privadas. Habría, por otra parte, que plantearse la eventual conveniencia de que entre las carreras de educación musical de las escuelas profesionales de música existieran especializaciones por niveles educativos (enseñanza musical para preescolar, para primaria, para secundaria, para bachillerato, y a nivel profesional).

En relación al tema de su formación, cabe afirmar que los encuestados cuentan con una buena preparación musical, pues la mayoría cursaron los últimos semestres de la licenciatura en música o la concluyeron.³⁶ De lo que carecen la mayoría de ellos, en cambio, es de preparación pedagógica, manifestado esto en sus propias respuestas. De lo que se desprende que los cursos que imparte la SEP, que han sido tomados al menos por la mitad de estos profesores, resultan insuficientes para cubrir esa necesidad. Y la opción de

³⁶ Estos datos coinciden con las estadísticas del INEE, en las que los docentes especiales (Educación Física, Artes y Tecnología) titulados han aumentado de 24.2 % durante el ciclo 2000/2001, a 36% en el ciclo 2006/2007, y a 48.6% en el ciclo 2011/2012. Ver: Panorama Educativo de México 2012. Recuperado el 13-05-15 de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior>

Carrera Magisterial sólo ha funcionado para algunos de los docentes encuestados, pero no para la generalidad.

Sobre su situación laboral, lo que resulta más relevante es que los profesores cuentan en general con pocas horas-clase de base y tienen su mayor carga de trabajo en horas-clase sin base. Ello sin duda influye en que al preguntarles si su sueldo guarda proporción con el trabajo que realizan, alguno de los docentes llegara incluso a decir que éste “es poquísimo”. Sin duda el poco sueldo que declaran obtener tenga a los profesores inconformes, y que tal situación haya contribuido a formar la imagen, generalizada entre ellos, de que falta apoyo a su trabajo.

En cuanto a la manera como los profesores perciben su función, en realidad no hubo un consenso hacia una u otra de las diversas funciones señaladas por éstos. Lo que se reveló al respecto, tanto en el vocabulario empleado como en el contenido de las respuestas, es que los docentes de música de las escuelas secundarias procuran apearse a los propósitos planteados en los programas de estudio de la SEP y esto lo ven como su función.

Destaca asimismo que entre las labores principales de los docentes de música en las escuelas está el dirigir las ceremonias cívicas y cantar el Himno Nacional Mexicano, ello al punto de que muchos de los directivos de las escuelas secundarias parecerían ver a los profesores de música esencialmente como cantores y directores del Himno Nacional, sin considerar que éstos cumplan alguna otra función importante en la escuela. Otro punto relacionado, es que la preparación para los concursos de la Canción Mexicana o el propio Himno Nacional, como se dijo en los antecedentes, ocupa bastante tiempo de sus clases, aunque los profesores no lo vean como una de sus funciones.

En otro tema, es notable que la mayoría de los participantes en este estudio expresaran que las actividades de carácter administrativo no les toman gran parte de su tiempo. Por lo que toca a los problemas enfrentados por los docentes de música, éstos señalaron como el más grave la falta de recursos materiales.

En cuanto a la imagen predominó entre los encuestados la de falta de preparación y apoyo hacia los profesores de música de secundaria y en segundo lugar la de que estos profesores son poco valorados. Tales imágenes se formaron principalmente en las pláticas informales,

así como en las experiencias cotidianas de los profesores. Datos estos últimos que resultan plenamente acordes con la manera tradicional en que circulan las imágenes de acuerdo con la teoría de las RS.

Por otro lado, en la visión de los participantes, la valoración que los docentes de otras asignaturas tienen de los profesores de música fue claramente negativa, al asumir que los profesores de las otras asignaturas le conceden menor valía a los docentes de música, ya sea porque no lo ven como algo serio o porque “piensan que es fácil”. Es notable, en cambio, que los profesores encuestados manifestaran mayor respeto y admiración hacia los profesores de escuelas públicas que hacia los de escuelas privadas. Tal dato puede interpretarse desde la teoría de las RS como un aspecto de la función identitaria y justificadora, pues si bien al interior de un conjunto los profesores de música se ven a sí mismos como faltos de preparación y de apoyo, frente a otros conjuntos éstos se defienden, en cambio, adjudicándose a sí mismos respeto y admiración por el trabajo que realizan. En ese mismo sentido podría interpretarse también el hecho de que la generalidad de los profesores encuestados reportara que sus experiencias en la clase de música fueran mayormente satisfactorias, mostrándose complacidos con la labor realizada con sus alumnos, y con los aprendizajes logrados por éstos.

Respecto a las actividades que los docentes de música realizan en sus clases, destaca que las principales entre éstas fueran las prácticas instrumentales y corales, junto con la escritura musical. Este mismo sesgo hacia la ejecución musical se manifestó también en la descripción por parte de los docentes de los objetivos que orientan su clase, siendo el tipo de música predominantemente utilizada para tales fines la música clásica o académica. Si esto se relaciona con las funciones de sensibilización, de brindar conocimientos musicales y de formar a los estudiantes en expresión artística que los profesores encuestados manifiestan cumplir, resulta entonces que tanto la sensibilización, como la práctica y la teoría musicales en la educación secundaria giran en torno a una visión conservadora, enraizada en una tradición musical europea. Es decir, que la educación musical a nivel secundaria consiste de alguna forma en un ajuste por parte de los docentes de lo que éstos aprendieron a su vez en las escuelas superiores de música, adecuando tales contenidos a grupos de adolescentes que en principio han tenido escaso contacto con la tradición de la

música académica europea, y gustan en cambio de estilos musicales populares del momento, como el rap, el reggaetón o la banda.

Pero si bien podría pensarse que el hecho de que los profesores enseñen a los estudiantes una música diferente a aquella a la que éstos se hallan habituados podría ser causa de conflictos y desencuentros, los docentes de música declararon mayoritariamente, sin embargo, no tener problemas de conducta en sus clases. Lo que podría explicarse, quizás, por cuanto que la generalidad de los profesores de música encuestados manifestó tomar en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos, de modo que aunque la mayoría de los profesores dicen utilizar música mexicana en sus clases –como segunda opción tras la música académica europea–, éstos suelen dejar aún algún espacio para la utilización de otros tipos de música, más acordes a los gustos de sus jóvenes estudiantes. Cabe también, sin embargo, la posibilidad de que tales respuestas sean sólo justificadoras o defensivas, pues como se destacó entre los resultados, es casi nulo el uso que los profesores de música en secundaria hacen de las nuevas tecnologías de la información, y es precisamente a través de tales medios tecnológicos que los jóvenes disfrutan actualmente de su música, por lo que resulta dudoso al menos que los docentes de música de secundaria realmente estén al tanto de los gustos musicales de sus alumnos y los entiendan.

Sobre la cuestión del plan de estudios oficial de la SEP, la mayoría de los profesores expresaron que siguen éste sólo parcialmente. Cosa que en efecto resulta clara en este estudio. Porque si bien, a partir de la pregunta referida a las funciones de los profesores, resultó que éstos se apegan casi al pie de la letra a lo planteado en los propósitos de los planes y programas de estudio oficiales, en lo que respecta a su práctica en el salón de clases, resulta en cambio que los docentes de música tienden a seguir una línea de trabajo de tinte conservatorio extremadamente tradicionalista, por mucho que el programa actual de la materia pugne por una práctica educativa basada en los contextos culturales de los alumnos, y en el enfoque de competencias, que en el caso de las materias de arte tendría que atender a la conciencia de sí y la convivencia entre los estudiantes (SEP, Programas de Estudio 2011, Artes, pp. 120-122). Otro elemento que contradice también ese supuesto apego a los programas de estudio oficiales es la utilización de libros de texto por parte de los docentes, pues los ejercicios y los contenidos de éstos suelen ser tan básicos, que sirven a los alumnos para pasar el tiempo de clase y para adquirir elementos básicos de teoría e

historia musicales, pero fallan en fomentar entre los estudiantes el tipo de desarrollo cognitivo y las competencias propuestas por los nuevos planes de estudio de la SEP.

En todo caso, debe decirse que la falta de apego a los planes y programas de estudio de la SEP no es solamente una responsabilidad de los docentes, sino que a ello ha contribuido la manera como están planteados dichos programas, y a la poca orientación que los docentes han recibido respecto a cómo implementarlos. En ese aspecto, el Programa de Estudios del 2006 resultaba más rico que el actual en cuanto a sugerencias para su implementación, y aun así se tuvieron grandes problemas para llevarlo a cabo, siendo una de las principales causas para ello el que la Reforma Educativa de la SEP exija a los profesores ajustar sus conceptos e ideas a una rapidez que no les ha permitido la plenitud de los conocimientos y estrategias demandadas. Al respecto Andere plantea que:

Con una presentación de asignaturas tan drásticamente diferente, con maestros que no fueron formados para el método de competencias y constructivismo, con poco tiempo para actividades de planeación, colaboración y estudio en los horarios escolares, con poco o nulo esquema de apoyo para interpretar al currículo novedoso, con nuevos libros de texto los maestros, al final del día, cortarán por lo sano. Los maestros se ahorrarán la lectura repetitiva, tediosa y didácticamente complicada de los nuevos programas de estudios con todos los vericuetos de competencias para la vida, transversales, y por asignatura, perfiles, estándares y aprendizajes esperados y se acogerán de manera automática a las páginas, bloques y proyectos específicos de los libros de texto, que además, sobra decirlo, están tan detallados en actividades, sugerencias o indicaciones pedagógicas, e instrucciones para los pupilos que no necesitan maestros. (Andere, 2013, pp. 99-100)

Vale la pena notar, por otra parte, que los profesores encuestados efectivamente señalaron en sus respuestas la necesidad de obtener una formación óptima y de disponer de mayores elementos en pedagogía y actualización. Cosa que resulta congruente con sus otras respuestas referidas a su tipo de preparación e imagen.

En otro rubro, por lo que respecta a la influencia de la familia en la elección vocacional de los encuestados, se confirmó aquí que ésta es un factor de gran importancia en ello, pues tanto en la pregunta sobre aquello que los orientó a convertirse en profesores de música, así como en la de si hubo o hay profesores entre sus familiares, el número de menciones positivas fue muy significativo. Lo cual, dicho sea de paso, lleva a cuestionar la idea común

en el medio musical mexicano de que los músicos que terminaron optando por la docencia lo hicieron simplemente porque “no les quedó de otra”.

En cuanto a los planes personales de los docentes a mediano plazo, destacó la respuesta “ser mejores” como la más mencionada, a lo que se suman otras, como “estudiar una maestría”, “actualizarse” o “cambiar la imagen que se tiene de la música en escuelas de educación básica”. Todo lo cual habla de elementos positivos en las intenciones de los profesores de música hacia sí mismos y hacia su materia. A esto se suma que varios profesores afirmaran que sí alentarían a los jóvenes estudiantes de música para dedicarse a las labores educativas en secundaria. Estos es, que los profesores de música de secundaria desean que su trabajo en las aulas mejore, y que continúe la labor de enseñanza musical en la educación básica.

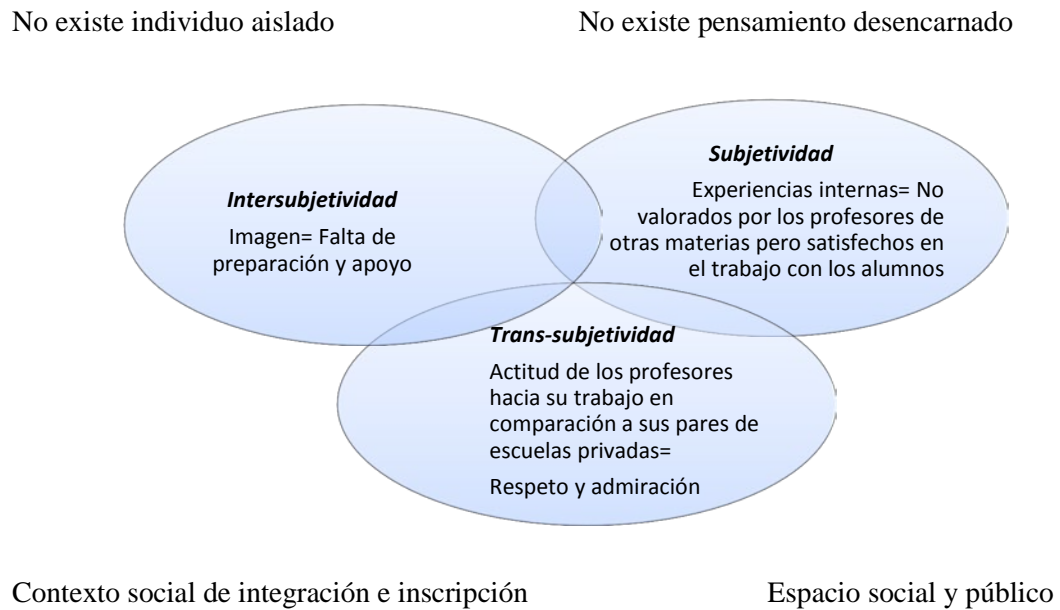
De entre todos los elementos analizados, resultó un esquema figurativo que se ajusta con bastante precisión al esquema de “las esferas de pertenencia de las representaciones sociales” (Jodelet, 2008, p. 51). Tal esquema consta de tres esferas:

1. La *esfera de la subjetividad*, que contiene el pensamiento del sujeto y su cuerpo en el mundo, pues “no existe pensamiento desencarnado” (Jodelet, 2008, p. 52). En esta esfera se encuentran las experiencias, emociones y procesos cognitivos del sujeto hacia el objeto de representación. Y en el caso de esta investigación, los profesores como sujeto y a la vez objeto de estudio manifestaron, por una parte, la falta de valoración por parte de los profesores de otras materias, y por la otra, sus experiencias positivas con los alumnos.
2. La *esfera de la intersubjetividad*, que remite al intercambio de información entre los individuos, a los consensos de significación que se forman respecto de objetos, en los que el intercambio dialógico es el medio principal de transmisión. En el caso de este estudio, la imagen resultante fue la de “falta de preparación y apoyo”.
3. La *esfera de la trans-subjetividad*, que conjuga la subjetividad y la intersubjetividad. En ella se encuentran los acuerdos colectivos sobre las normas y los valores de la comunidad, entendida como un medio social de condiciones materiales y de poder específico. Aquí se desarrollan los vínculos sociales y la

identidad. Los docentes en este caso se ven a sí mismos con mayor respeto y admiración en relación a los profesores de escuelas privadas.

El cuadro de relaciones subjetivas, intersubjetivas y trans-subjetivas entre los profesores de música de las escuelas secundarias públicas del D.F. queda de la siguiente manera:

Esquema 3. Esferas de pertenencia de las RS de los profesores de música de secundarias públicas en el D.F.³⁷



En el esquema se puede apreciar que pese a estar conscientes de su falta de preparación y no sentirse apoyados, ni suficientemente valorados, los profesores de música de secundaria pública defienden su trabajo frente a otros actores educativos y realizan su mejor esfuerzo para educar satisfactoriamente a sus alumnos. Lo cual, queda muy bien explicado a mi entender por la única imagen simbólica presentada por uno de los participantes en esta investigación: la imagen de los profesores de música de secundaria como “héroes incomprensidos”. Este esquema es relevante en el presente análisis, dado que se trata de un producto que confirma la aplicación teórica de las RS, y que tiene su antecedente en el modelo figurativo sobre el psicoanálisis de Moscovici [Ver páginas 24 y 25 de esta tesis].

³⁷ Adaptación del esquema original de Jodelet (2008, p.51).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De los hallazgos expuestos anteriormente intento mostrar aquí solamente algunos de los datos que me parecieron más relevantes. Esta investigación ha logrado aproximarse a las RS de los profesores de música de secundarias públicas en el D.F. y a las consecuencias que éstas podrían tener en la educación musical, pues como pudo verse, el medio social y económico en el que los profesores se hallan insertos afecta la calidad de sus clases, como por ejemplo, en las aulas no se dispone en general de los materiales adecuados ni para la implementación de los programas de estudio, ni para los requerimientos actuales en materia de TIC y los sueldos de los docentes no constituyen un buen estímulo en relación a su trabajo.

De los problemas sociales expresados por los profesores, además de la falta de recursos materiales, podría rescatarse para otras investigaciones la mención hacia las consecuencias que tiene el tipo de educación familiar en las actitudes de los jóvenes hacia los profesores de música, y el comportamiento de los jóvenes hacia la clase de música bajo la influencia de los medios masivos de comunicación, los cuales presentan en su programación conflictos sociales, como la violencia, la drogadicción, o las relaciones personales, así como el tipo de música que se utiliza en las emisiones de esos medios. En el rubro de las prácticas musicales de los adolescentes, se podrían indagar los diferentes tipos de música y entorno cultural dependiendo de la delegación y los barrios del D. F.

En cuanto a los objetivos hacia los que los docentes orientan su clase y las actividades que implementan en éstas, es claro que los profesores de música de secundaria del D.F. tienen su anclaje en sus predisposiciones como músicos de escuela profesional, y no en los enfoques didácticos que atraviesan la educación musical y que son enunciados en los planes y programas de estudio recientes de la SEP. Habría que hacer entonces una investigación más específica sobre la interpretación de esos documentos por parte de los docentes, así como sobre las estrategias que utilizan éstos para implementar dichos programas. Ligado a esto habría que investigar si el tipo de actividades propuestas por los programas oficiales de estudio y las implementadas por los docentes están en relación al número de alumnos con

lo que cuentan por clase y si éstas son por tanto realmente factibles y funcionales, pues aunque el promedio actual de alumnos por grupo, de acuerdo con los datos aportados por los profesores participantes, es de 29.9 alumnos (Tabla 3B, p. 61), hay sin embargo, también visto en sus propias respuestas, motivos para dudar que el tipo de dinámicas lúdicas y actividades propuestas en los programas oficiales de la SEP sean realmente aplicables para grupos con esa cantidad de estudiantes.

La presente investigación es testimonio de un grupo de profesores en transición hacia otras prácticas y maneras de ver el mundo porque la Reforma Educativa sigue en proceso, y esto significa que el sentir y las actividades de los docentes también son susceptibles de cambio. Habría por tanto que pensar bien en las consecuencias de las acciones que se han tomado desde la implementación de esta Reforma Educativa, como fue el despido de los jefes de clase con los que cada cierto tiempo se hacían reuniones de academia, en las que se compartían experiencias entre los profesores, y que ahora ya no existen. Se tendría que realizar una exploración similar a la de esta tesis algunos años adelante, para conocer las transformaciones ocurridas en las RS de los profesores y las razones de éstas. Sería deseable también continuar con las indagaciones sobre las RS desde la perspectiva de otros actores educativos, como los alumnos, los docentes de otras materias, los directivos de los planteles, los padres de familia o los alumnos de las escuelas profesionales de música, esta última propuesta como ya se dijo anteriormente fue iniciada a la par de esta tesis y su consecución se encuentra en curso.

Con la experiencia obtenida en cuanto al número de profesores de la muestra y la manera en que participaron se podría diseñar una metodología diferente para posteriores investigaciones. También se tendrían que hacer estudios que amplíen y contemplen otros aspectos sobre el trabajo de los profesores de música en este nivel educativo, como podría ser un acercamiento desde la posición musical de los docentes, así como una visión más social y económica; o desde las condiciones de modalidades específicas de secundarias, como las técnicas, las escuelas para trabajadores o las privadas, con estas últimas, se podría hacer un trabajo de comparación de los recursos con que cuentan y las prácticas que se realizan en las aulas, además de la presencia que tienen en la sociedad en contraste con las escuelas secundarias públicas.

Otra línea de comparación podría ser la educación en México contrastada con la de otros países, por ejemplo, los resultados obtenidos en esta investigación en la que los profesores de música de secundaria se ven como “no apoyados y no valorados pero satisfechos del trabajo con los alumnos” se orientaron hacia conclusiones semejantes a las que se han tenido en Argentina, en donde el resultado de un estudio sobre formación docente y RS fue: «la imagen del docente como un “*ser abnegado, comprometido, que enfrenta obstáculos y retos, porque está convencido de que vale la pena*”» (Seidmann, 2013). Se tendrían que indagar y confrontar entre otros asuntos, las condiciones en las que laboran estos profesores y la situación específica de los docentes de educación musical.

Tanto los datos resultantes como el análisis de éstos, develaron realidades que en un principio no se conocían o sólo se suponían, como fue la presencia de varios exalumnos de la licenciatura en educación musical de la Facultad de Música como profesores de música de secundarias públicas y la consecuente falta de vinculación con el campo de trabajo y de preparación específica en la carrera para ejercer en este nivel. También que en muchas expresiones de los profesores encuestados es patente que su trabajo les es gratificante, lo que es importante divulgar en las escuelas profesionales de música. En relación a las RS, se reveló claramente la falsedad en la creencia de que lo más difícil en el trabajo de la docencia en educación musical en secundarias es la indisciplina de los alumnos.

Esto indica lo necesario que resulta una investigación como ésta, en la que se pueden conocer las RS que tienen los diferentes actores sobre un objeto específico, en este caso el trabajo de los profesores de música de secundaria. Es importante mencionar que poco a poco se registran mayor número de tesis y trabajos que tratan el tema de la educación artística en México. Puede especularse que se tendrá mayor participación docente y de la sociedad en general en este tipo de investigaciones si se insiste en realizar estudios que aporten datos útiles tanto a los investigadores como a los profesores, que les hagan pensar sobre las causas de los problemas que se enfrentan en la educación musical y la manera de resolverlos. De esta manera, la RS de “héroes incomprensidos” por parte de los profesores de música de secundarias del D.F., en relación a su trabajo docente podría modificarse y convertirse en una dinámica de permanente cuestionamiento sobre la educación musical que permitiera su constante superación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducción de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México, D.F.: Coyoacán.
- Aguirre, I. (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. Coord. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp.45-58). Madrid: OEI.
- Alfaro, L. H. (2009). *Introducción a la lectura de la imagen*. México: Cuadernos de la DGB. Serie Cultural 3. UNAM.
- Álvaro, E. J. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. México: Siglo XXI editores.
- Andere, M. E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: Siglo XXI Editores.
- Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO
- Aróstegui, J. L. e Iotova, A. I. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una Revisión del Desarrollo del Currículo*. Barcelona: Repositorio Digital UB. Recuperado el 24-10-14 de: <http://hdl.handle.net/2445/32787>
- Banch, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on Social Representations*. Textes sur les representations sociales. Vol. 9, páginas 3.1-3.15. Recuperado el 24-10-11 de: http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Burr, V. (2002). Psicología discursiva. En *The Person in Social Psychology*. Capítulo 5. Gran Bretaña: Psychology Press. Traducción: Susana Seidmann.

CEFP. (2009). Perfil socioeconómico del Distrito Federal. CEFP [Centro de Estudios de las Finanzas Públicas]. H. Cámara de Diputados. LX Legislatura. Junio de 2009. México: CEFP

CONEVAL. (2013). *Informe de pobreza en México, 2012*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. México, D.F.: CONEVAL. La versión digital se puede consultar en: http://www.coneval.gob.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf

DOF. (1993). Acuerdo número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. 3 de septiembre de 1993. México: DOF. Recuperado el 03-04-15 de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo182.pdf>

Ducoing, W. P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, número 032, pp. 7-36. México D.F.: COMIE

Estrada, L. A. (2012). Education in Latin American Music Schools: A Philosophical Perspective. En W. D. Bowman y A. L. Frega, (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*. New York: Oxford University Press, Inc.

Farr, R. M. (2008). Las representaciones sociales (pp. 495-506). En S. Moscovici, (Eds.), *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

Garrido, A. y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. España: Mcgraw-Hill/Interamericana.

Gembris, H., y Davidson, J.W. (2002). Environmental influences. En R. Parncutt, y G.E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, 17-30. Oxford, New York: Oxford University Press.

Hogg, M. A. y Vaughan, G. (2008). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Medica Panamericana, S.A.

Hummes, J. M. (2004). ¿Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set.

Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.

— (1994). *Psicología social construccionista: textos recientes*. Selección de textos Bernardo Jiménez Domínguez. México: Universidad de Guadalajara, Dirección de Publicaciones.

— (1992). Some critical comments about the theory of social representations. *Papers on Social Representations*, 1, p. 21-26. [<http://www.psr.jku.at/>]

Ibáñez, T. e Íñiguez. L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. En Álvaro, J. L., Garrido, A. y Torregrosa, J. R. Coordinadores. *Psicología social aplicada* (pp. 57-82). España: McGraw-Hill.

IDD-MEX. (2013). [Índice de Desarrollo Democrático de México] COPARMEX, Fundación Konrad Adenauer. México: La Décima Letra.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Eds.). *Psicología Social*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

— (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *CONNEXION*, N° 89 – 2008/1. Francia: Érès, pp. 25-46. Traducción al español de Catherine Héau y Gilberto Giménez, publicado en la revista *Cultura y representaciones sociales*. Vol. 3, No 5. <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/issue/view/1336/showToc>

- López Aguilar, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*. Núm. 179, mayo-junio, 2013, pp. 55-76. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
- López Beltrán, F. (1999). *El profesor: Su educación e imagen popular*. (Tesis de Doctorado). Recuperada de TESIUNAM. (Acceso No. 277746)
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En Giráldez, A. y Pimentel, L. Coord. *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. (pp. 57-72). Madrid: OEI.
- Marcelo, G. C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*. 16, marzo 2011, Profesorado y calidad de la educación, pp. 49-68.
- Mazzotti, T. y Alves-Mazzotti, A. (2011). El análisis retórico en la investigación sobre representaciones sociales. En Seidmann, S. y Prado de Sousa, C. Coordinadoras. *Hacia una Psicología Social de la Educación* (pp. 67-91). Buenos Aires: Teseo
- Mayring, Philipp. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Revised 2/2009 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2008). Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005. En Arbesú, M. I., Gutierrez S. y Piña, J. M. Coordinadores. *Educación Superior. Representaciones sociales*. México: Gernika.
- Montaño, S. L. (2009). Caminos de ingreso a la docencia. Una mirada a la escuela secundaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: Sujetos de la educación. Veracruz, México.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Traducción de Nilda María Finetti. Argentina: Anesa Hemul.
 - (2001). Why a Theory of Social Representations? En Deaux, K. & Philogène, G. *Representations of the social*. (pp. 8-35). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Ortiz, M. (2003). *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. México: Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión. SEP.
- Palacios, L. (2005). *Arte: una asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM.
- (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*. No. 46. Agosto, 2006. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Parales-Quenza, C. & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y Representaciones sociales: Elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 39, N° 2, 351-361. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n2/v39n2a10.pdf>. 24-09-11
- Piña, J. & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. En *Perfiles Educativos*. Núm. 105-106, pp. 102-124. México: CESU-UNAM.
- Piñuel, R. J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 1-42.

- Reyes, R. M. (2009). Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal. (Tesis de doctorado) Recuperada de TESIUNAM. (Acceso No. 0646086)
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Traducción de María Teresa Casado Rodríguez. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones*. Invierno, Vol. 24, número 93, pp. 51-80. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.
- (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 157-188). México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez F., S. y Mesa F. M^a. (1996). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Sanders-Bustle, L. (2003). Image, Inquiry, & Transformative Practice: Engaging Learners. En *Creative & Critical Inquiry through Visual Representation*. Counterpoints, Vol. 203. New York, N.Y: Edición del autor. Consultado en BIDI UNAM. 2010 EBSCO Industries, Inc.
- Sandi, L. (1949). La educación musical en México. En J. Bal y Gay *et al.* (Eds.), *Nuestra música*. México: Ediciones Mexicanas de Música A.C.
- Sandoval, F. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas 1. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 25. (pp. 83-102). OEI Ediciones: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>

Schwarz, L. A. (2004). Las enseñanzas artísticas en tiempos de crisis: una visión desde la perspectiva Psicosocial. Jornada de Arte 2003. Arte, Educación y Cultura: un circuito en construcción permanente. *Boletín N°59 de la Academia Nacional de Educación, Buenos Aires*. Diciembre de 2004.

Seidmann, S. et al. (2008). Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación... Documento de Trabajo N° 209, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/209_seidmann.pdf

Seidmann, S. y Prado de Sousa, C. (2011). *Hacia una Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Teseo.

Seidmann, S. (2013). Construcción de identidad profesional docente. El proceso de formación como escenario de construcción de representaciones sociales. *XI Congreso Nacional de Educación. EDUCERE 2013*. Pontificia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, Brasil.

SEP. (2005). Reforma de La Educación Secundaria. Ciclo Escolar 2005-2006. 3. ¿Quiénes participan en la PEI? Recuperado el 01-05-15 de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/seguimiento/estrategia/Participantes.pdf>

SEP. (2006). *Educación básica. Secundaria. Artes Música. Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública. La versión digital se puede consultar en: http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/planestudios2006.pdf

SEP. (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 25-04-15 de: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. La versión digital se puede consultar en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública. La versión digital se puede consultar en: <http://www.sec-sonora.gob.mx/dges/uploads/28-01-2014/MI%20ESC.%20LIBRE%20DE%20VIOLENCIA/ArtesSec11.pdf>

Terigi, F. (2006). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En Akoschky, J. et al. *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. 1ª ed. 4ª reimp. (pp. 13-91). Buenos Aires: Paidós.

Vergara, Q. M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv.* Vol. 6 (1), pp. 55-80. Recuperado el 23-09-11 de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol6/Lanaturalezadela.pdf>

Vilar, T. J. (2008). Retos de la formación musical en la educación secundaria. *Musiker*. 16, 2008, 369-376. Recuperado el 24-10-14 de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/16/16369376.pdf>

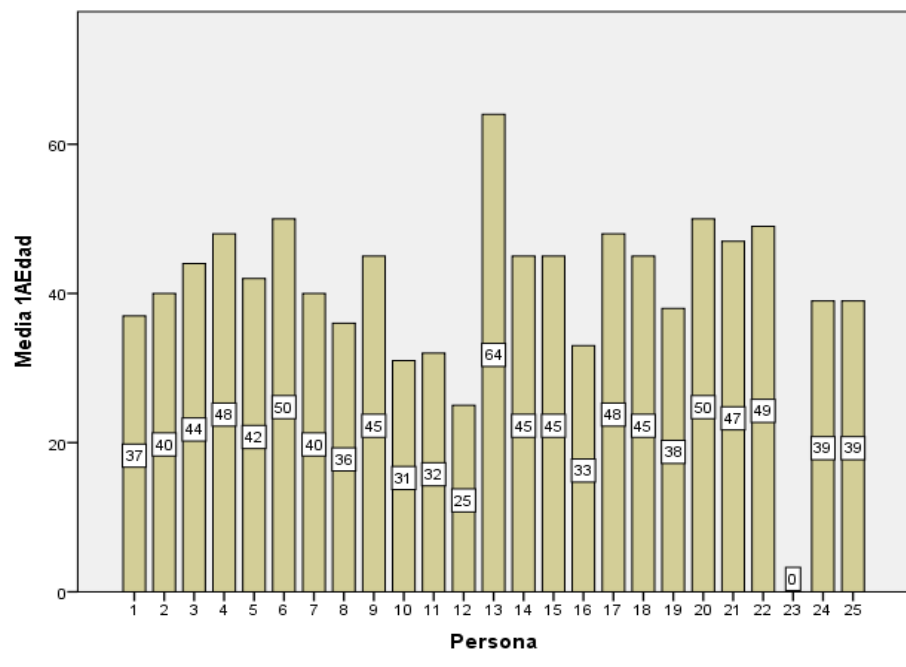
X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Memoria Electrónica. Recuperado el 10-09-11 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>

Zorrilla, M. (2004). La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2004, p. 0. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar: Madrid, España. Recuperado el 16-05-15 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>

ANEXOS

Anexo I. Tablas y gráficas complementarias

Grafica 1A:



Grafica 1B:

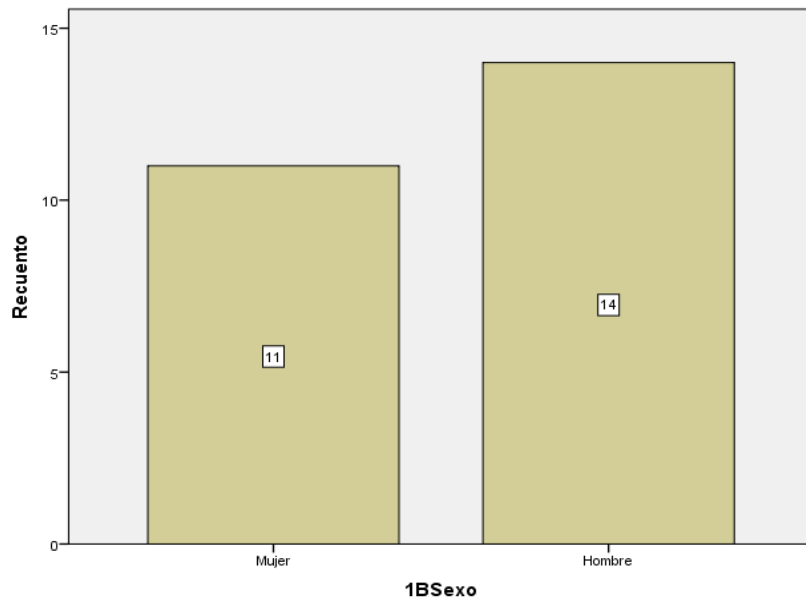
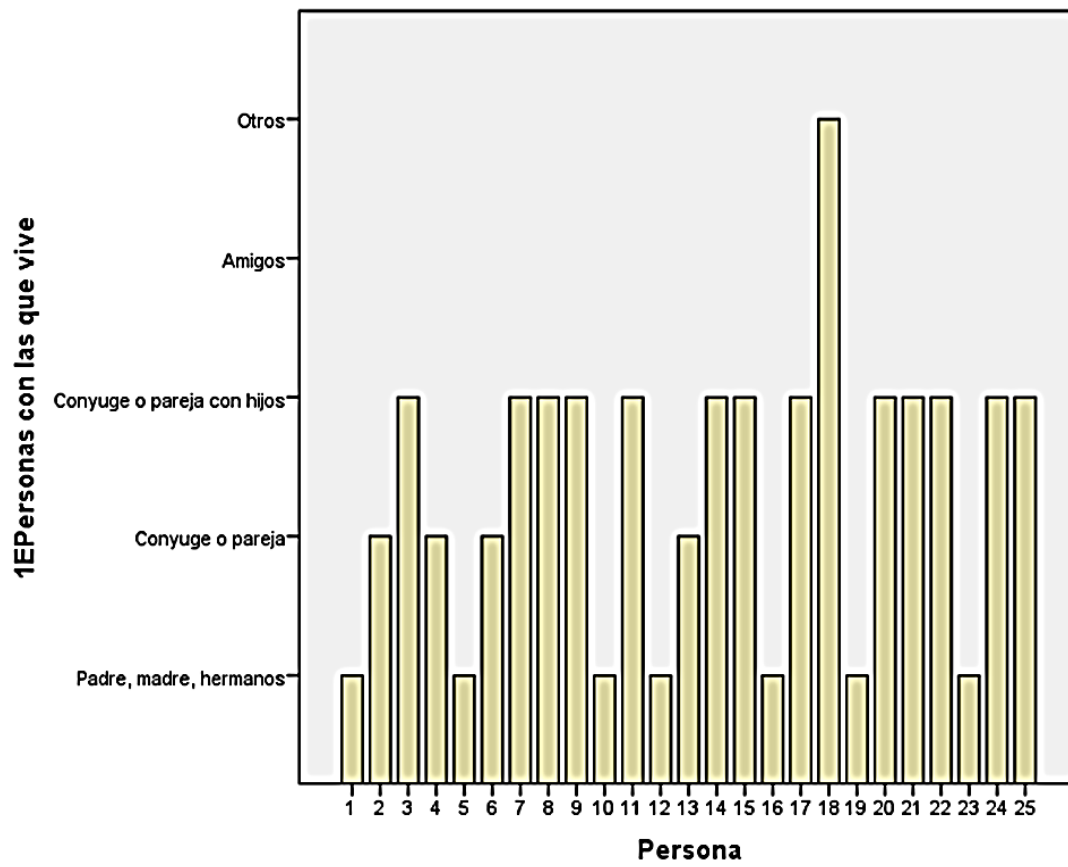


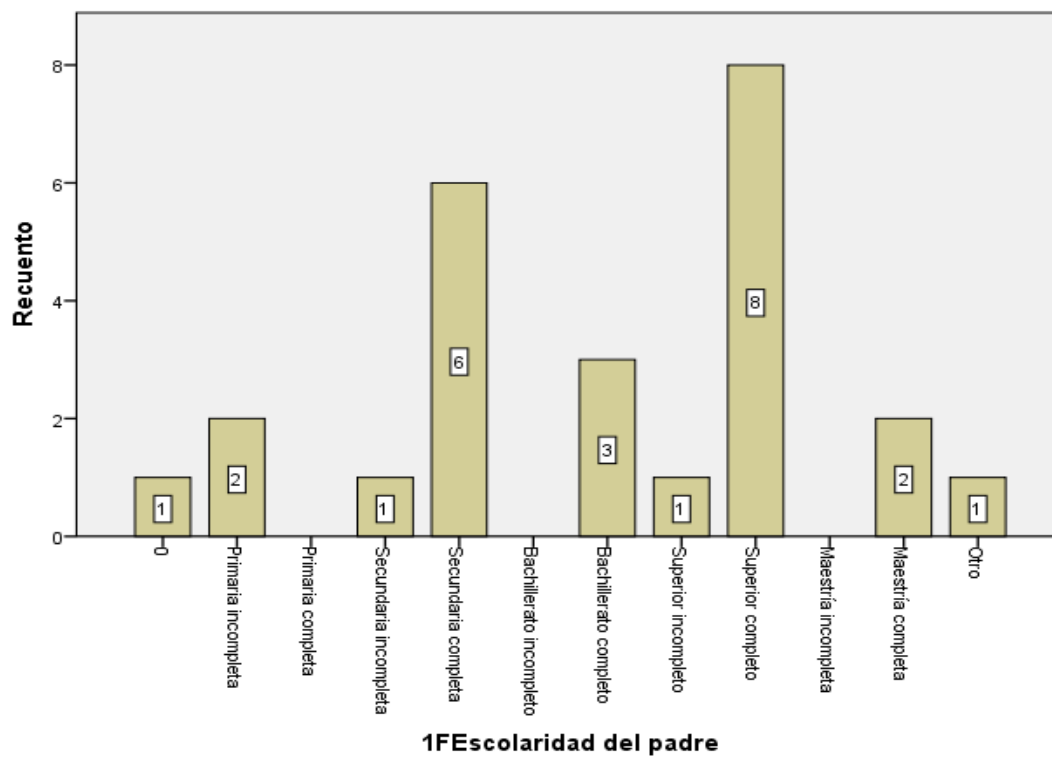
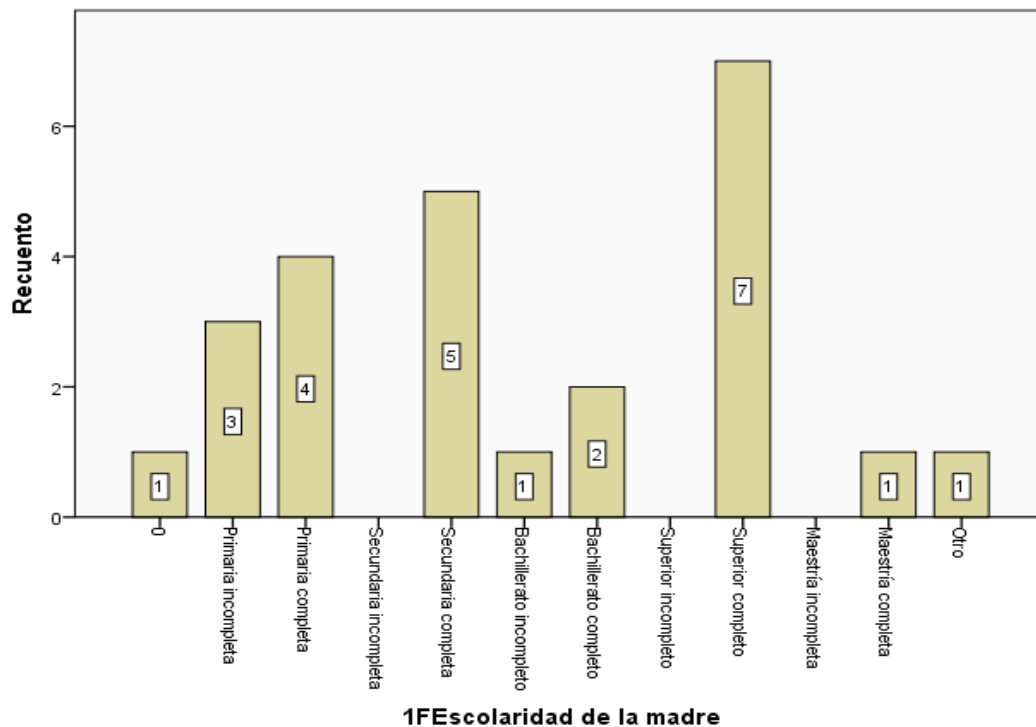
Tabla 1C-1D:

1C. Lugar de nacimiento		1D. Domicilio Actual	
Persona	1. D.F. 2. Otro estado de la Rep. 3. Otro	a. Delegación (1-16) Edomex (17)	b. Colonia
1	1	17-Tlanepantla	0
2	1	6	Sta. Ma. la Rivera
3	1	1	Olivar del conde
4	2- Orizaba Veracruz	17-Tlanepantla	Cd. Satélite
5	1	15	Aragón
6	1	6	Roma
7	1	17- Chalco	Tres Marías
8	1	16	Nativitas
9	1	9	Ojito de agua
10	1	3	Portales
11	1	10	San Jerónimo L.
12	2- Querétaro Querétaro.	3	Nativitas
13	0	12	Santa Martha
14	1	13	Selene
15	1	12	San A. Tecómitl
16	1	7	Villa de Aragón
17	1	4	Ajusco
18	2- Colón Querétaro	1	Garcimarrero
19	2- Oaxaca, Oaxaca	2	San Juan Tlihuaca
20	1	11	Popotla
21	1	9	Ejército de Oriente
22	1	5	Zentlapatl
23	1	16	Xochimilco
24	1	9	San Juanico
25	2- Puebla	17- Atizapán	San José el Jaral

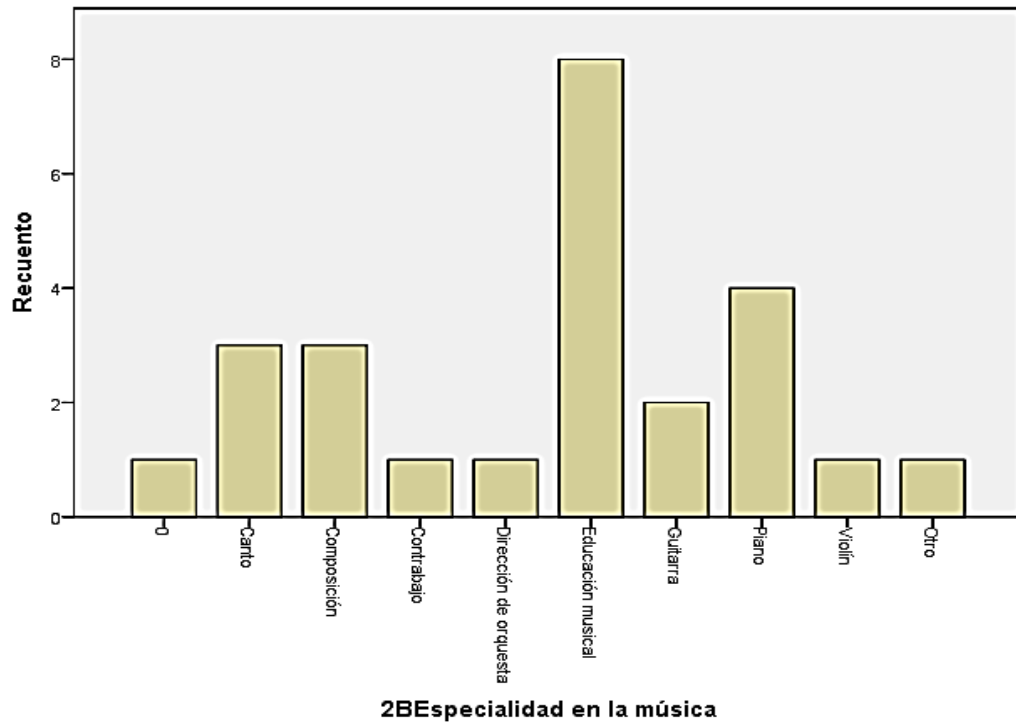
Grafica 1E:



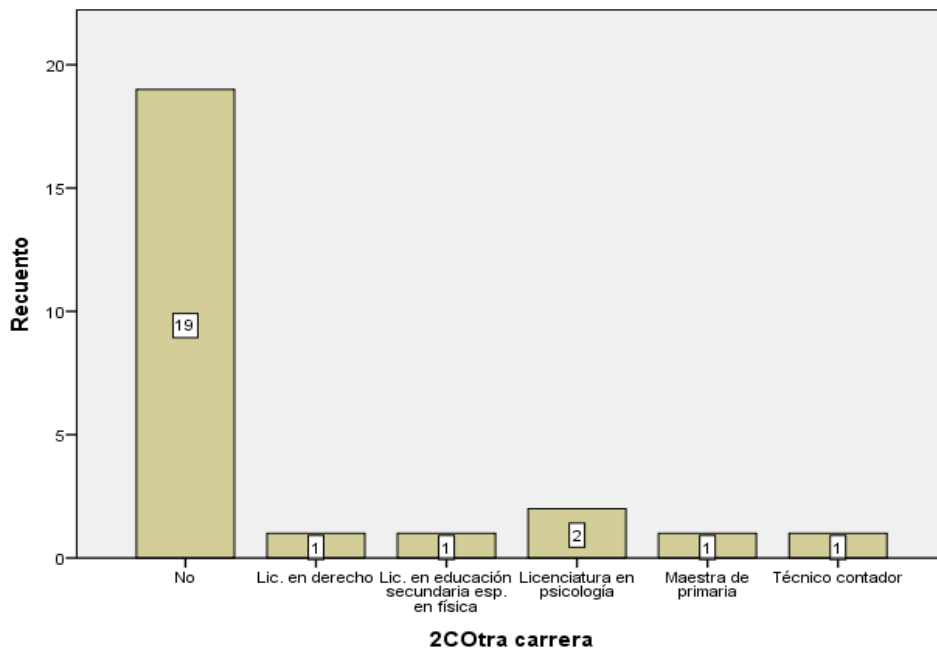
Grafica 1F:



Grafica 2B:



Gráfica 2C:



Grafica 2D:

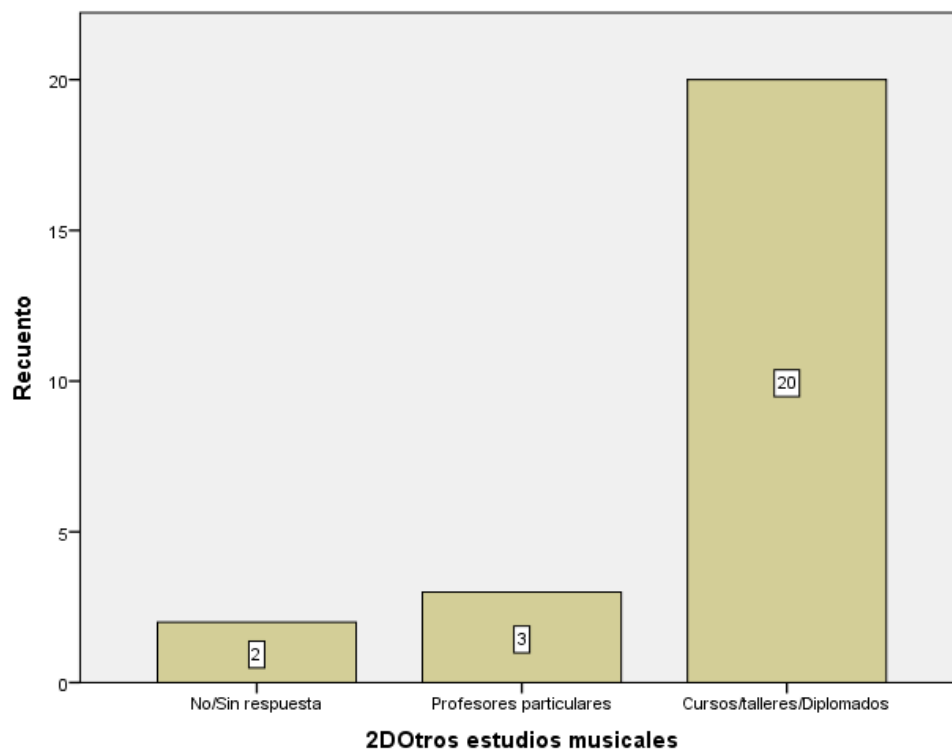
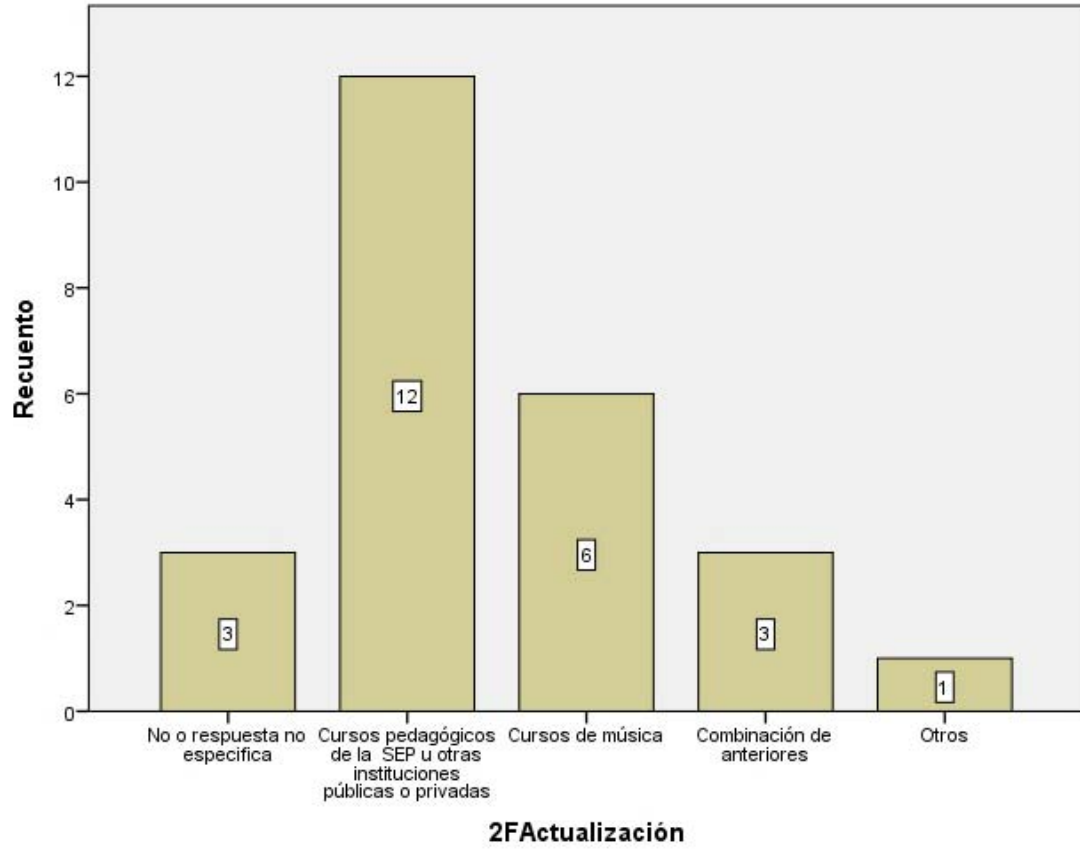
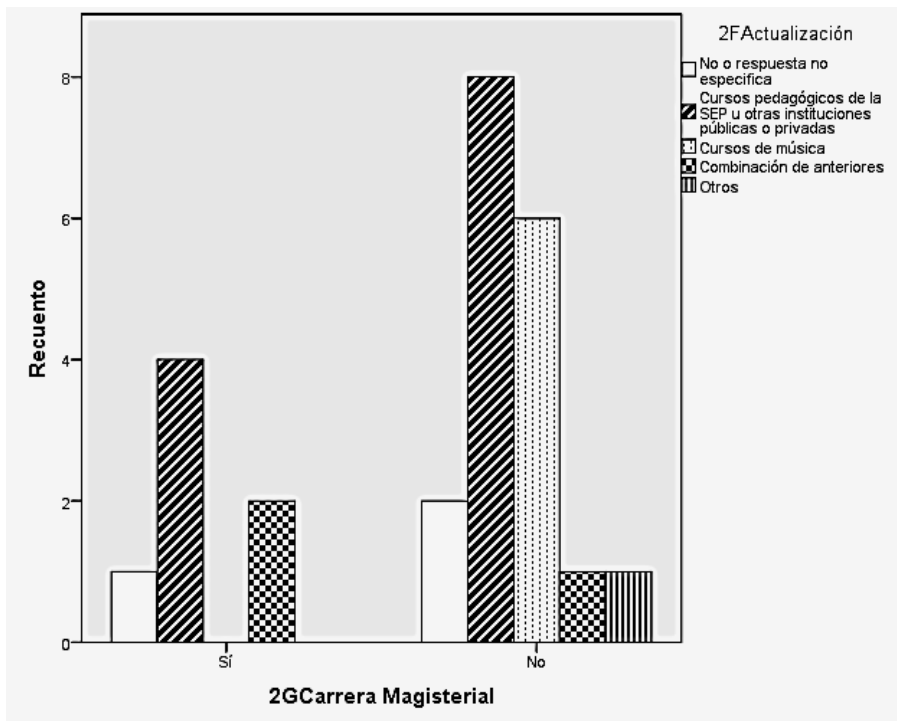


Tabla 2E:

2E. ¿Qué orientó la elección de su formación?	Total
Amigos	1
Familia	7
Gusto por la enseñanza/ Vocación por la enseñanza/Educación desde pequeña/ Psicología educativa	6
Gusto por la música/Vocación por la música	6
Iniciativa propia/Mi vocación/Solamente el gusto	3
Investigación	1
La Necesidad de un trabajo fijo/La estabilidad	2
Maestros	1
Otros músicos	3
Profesor de música de secundaria	3
Sensibilidad de nacimiento/Actividad de toda la vida	3



Grafica 2F/2G:



Grafica 3A:

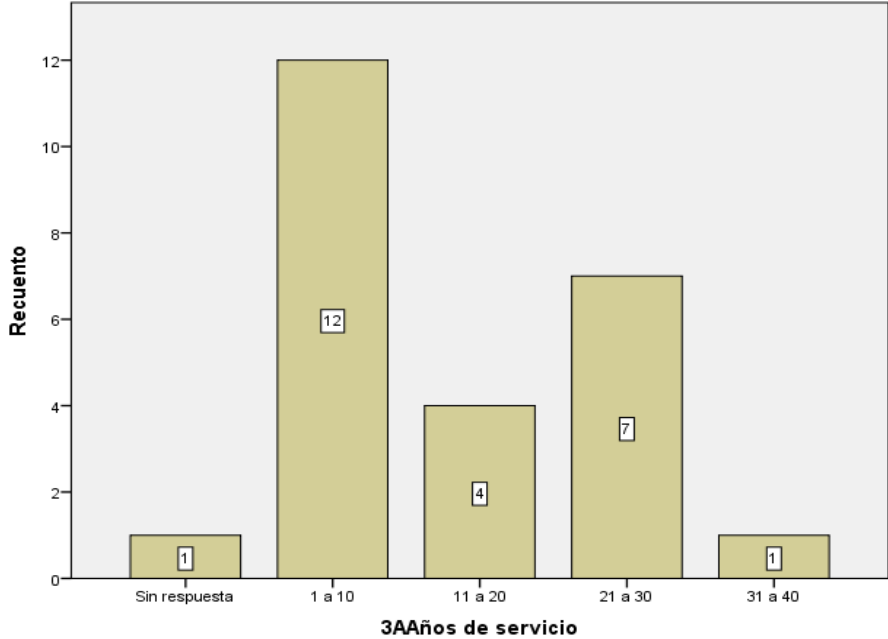


Tabla 3B. d- e:

3B. Ubicación de la escuela						
d. Delegación (1-16)				e. Colonia		
Persona	Opción 1	Opción 2	Opción 3	Opción 1	Opción 2	Opción 3
1	G. A. M.	-	-	0	-	-
2	COYOAC	COYOAC	-	El Carmen	Sto. Domingo	-
3	ÁLV. O.	ÁLV. O.	-	Bella vista	0	-
4	ÁLV. O.	MIG. H.	-	Lomas de B.	Irrigación	-
5	CUAUHT	-	-	Ampliación A.	-	-
6	CUAUHT	-	-	Roma	-	-
7	IZTAPAL	-	-	Lomas estrella	-	-
8	COYOAC	COYOAC	-	Parque S. Andrés	Del Carmen	-
9	XOCHIM	XOCHIM	-	Barrio Asunción	Sta. Cruz A.	-
10	COYOAC	IZTACAL	-	S. Pablo T.	Campo Marte	-
11	ÁLV. O.	ÁLV. O.	MAGD. C.	Sta. Fe	S. Bartolo A.	Tizapán
12	XOCHIM	SIN UBIC.	-	La Guadalupita	-	-
13	MILPA A.	-	-	Santa Ana T.	-	-
14	TLAHUAC	TLÁHUAC	-	Selene	Selene	-
15	MILPA A.	XOCHIM	-	S. Pedro Atocpan	Tulyehualco	-
16	BENITO J.	IZTAPAL	-	Nápoles	Ermita Iztap.	-
17	COYOAC	COYOAC	COYOAC	Sta. Úrsula Coapa	Ajusco	Sta. Úrsula Coapa
18	ÁLV. O.	SIN UBIC.	-	0	0	-
19	BENITO J.	ÁLV. O.	-	Insurgentes Mixcoac	Molino de rosas	-
20	BENITO J.	MIG. H.	MIG. H.	Insurgentes Mixcoac	Viaducto A.	Patriotismo
21	IZTAPAL	IZTAPAL	-	Cabeza de Juárez	0	-
22	CUAJIM	SIN UBIC.	-	Chimalpa	0	-
23	IZTAPAL	SIN UBIC.	-	Los Reyes	-	-
24	IZTAPAL	-	-	Sifón	-	-
25	G. A. M.	G. A. M.	-	La Providencia	Pradera	-

Tabla 4A:

4A. Función principal del profesor de música:	Códigos	Total
Sensibilizar al alumno a la música actual y de todas las épocas, así como hacer a un individuo crítico en este arte/Sensibilizar al alumno/Educar para la apreciación estética del arte sonoro/ Dotar a los jóvenes de habilidades de apreciación y gusto por la música en el entendido de que pueden reconocer y seleccionar diversos géneros/Guiar y sensibilizar hacia el arte a los alumnos /La sensibilización de los alumnos por medio del desarrollo de habilidades artísticas para fomentar personas competentes y adaptadas a su entorno social y cultural/Ampliar el conocimiento y desarrollar conciencia del entorno a través del arte en específico música/Educar la sensibilidad de los alumnos y enseñar a disfrutar del arte específicamente la música	SENALART	8
Ser facilitador del conocimiento de la música/Dar un panorama general de los aspectos relacionados con la música para la formación integral del educando/Formación musical/ Brindar conocimientos musicales/Desarrollar el interés por la música/Enseñar la noción de la música/Enseñar, concientizar, encausar hacia la música	BRCONMUS	7
Guiar, facilitar e identificar las habilidades y destrezas/Enseñar a los alumnos/Motivar/Orientador, facilitador, guía, gurú, terapeuta, oyente/Enseñar, educar, formar a los alumnos/Orientar alumnos/ Es el pilar en la educación. Es el encargado de dar al alumno herramientas indispensables para la vida tales como: Principios morales, amor a la naturaleza	GUIFEDOR	7
Adentrarlos al quehacer artístico/La expresión y el desarrollo de la creatividad/Brindarle al niño un medio de expresión que les haga mejores seres humanos/Que el alumno exprese a través de la música sus sentimientos/Desarrollar en el alumno la habilidad de expresar sus emociones	FOREXART	5
Proporcionarle los elementos suficientes para una preparación integral, de altura/Educar, formar y promover la cultura en todas sus variantes, educar en los valores/Proporcionar cultura/ Introducir al alumno al pensamiento artístico y a una “mejor” cultura	PROPCULT	4
La conservación de la identidad nacional/Enseñar los cantos cívicos/Rescatar nuestra música mexicana/Respeto por los Símbolos Patrios e identidad nacional	COIDENAC	4
Dar clase dos veces por semana a cada grupo. Preparar los concursos de la canción popular, el Himno Nacional, otros concursos a los que nos convoquen/Atender a 1 ^{eros} , 2 ^{os} años en la materia de Artes/Impartir el Programa de estudios que marca la SEP	ATENDAL	3
Utilizar la voz como el instrumento musical por excelencia/ Abrir posibles horizontes laborales a los alumnos	OTRAS	2

Tabla 4C:

4C. Causas de los problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública	Total:
1. Es una materia de poco interés	2
2. Falta de recursos materiales	3
3. Falta de compañerismo	1
4. Falta de apoyo de las autoridades a las artes y a la música	3
5. La influencia de los medios masivos de comunicación	2
6. La materia ni los profesores son valorados	3
7. Problemas administrativos	1
8. Problemas culturales y educativos	5
9. Problemas sociales y económicos	9

Grafica 4G:

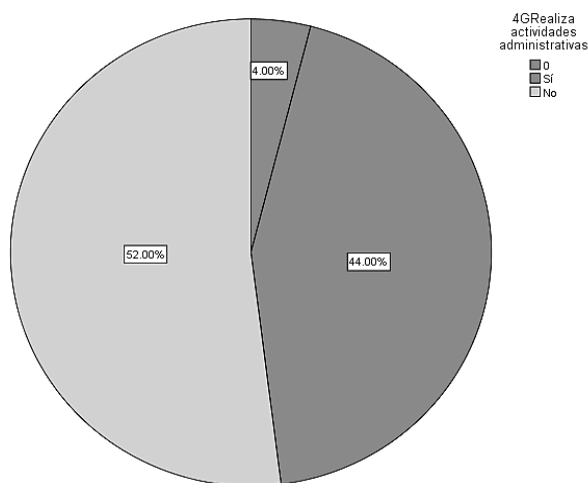


Tabla 4H:

4H. De las actividades administrativas que realiza, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?	Total
El Proyecto escolar	2
La revisión de normatividades	1
La tutoría	1
Ninguna	2
Planear las clases	5
Preparar concursos y eventos	2
Sacar promedios	5
Sin respuesta	13
Todas las actividades requieren tiempo	1

Tabla 5C:

5C. Valoración del trabajo del profesor de música en relación al de los profesores de otras materias de secundaria					
	DEPRCLA	SIVALOR	IGUALVAL	MEVALOR	NOVALOR
DEPRCLA	1		1	3	
ENTRETEN				1	
IGUALVAL			1		
MATSINIM				2	
MEVALOR				4	
NOSERIO				2	1
NOVALOR					1
PIENFACIL				3	
PCULTEDU					1
PRENFSIS				1	
PREPCONC				1	1
RECREO				1	
RELLENO					1
SIVALOR		2			
Suma:	1	2	3	18	5

Tabla 5E:

5E. Su experiencia como profesor de música de secundaria				
	Apoyar a los alumnos	Parcialmente positiva	Positiva	Preparar para los concursos
El aprendizaje constructivo			3	
El desarrollo del interés de los alumnos por la música	1		2	
La indisciplina del alumno		1		
La falta de apoyo de las autoridades a las artes		1	1	
El interés en los alumnos			3	
Los malos planes y programas de estudio			1	
El gusto por el trabajo			2	
Las limitaciones			3	
El principio ha sido complicado			2	
El respeto de los alumnos			2	
La sensibilidad de los alumnos en el arte	1			
Suma:	2	2	19	1

Tabla 6E:

6E. Los profesores de música de secundaria ¿toman en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos?			
Opción:	¿Por qué?:	Suma	Total
Siempre	No especifica	2	9
	Capta la atención y entienden mejor el tema/ Pongo ejemplos de la música que los rodea, la letra que tiene y les explico que era lo mismo en otras épocas/ Porque de eso depende el éxito de la clase	3	
	Porque es un punto de acuerdo para avanzar/ La mayoría no tiene nivel cultural aunque tenga dinero/ Porque hay que partir de su realidad/ Para conocer sus gustos y saberes previos	4	
Casi siempre	No especifica	1	12
	Es necesario para buscar que se interesen por la actividad/ Porque siento que sí es importante partir de su contexto pero a veces, mostrar lo que no conocen lo hace novedoso y atractivo, dándoles más oportunidad de querer aprender	2	
	No siempre lo tomo en cuenta para calificación	1	
	Por la cultura que tienen y los alcances en sus prioridades e intereses/ Por falta de cultura en los alumnos y su contexto y entorno en donde viven/ Sí, el alumno está en formación y él puede crear su futuro a pesar de... lo importante es que lo decida/ Conociéndolos, adecuamos lenguaje, gustos/ Cada lugar estado, delegación, pueblo, tienen diferente contexto sociocultural	5	
	La manera de hablarles, el material didáctico a pedir/ Hay alumnos que no llevan su flauta porque realmente no la han podido comprar/ Porque la zona donde trabajo en un poco difícil pedir determinado tipo de materiales	3	
Algunas veces	Bueno, ellos tienen preferencia hacia los géneros nuevos, pero intento darles lo que no tienen. La apreciación a partir de modelos, aunque no siempre con éxito	1	3
	Según el tema que se desarrolle	1	
	En general me enfoco en los contenidos	1	
Nunca	Considero que todos son alumnos y deben aprender por igual	1	1

Tabla 6F-6G:

6F. Disciplina de los alumnos con los profesores de música de secundaria durante su clase y 6.G. Razón a la que se atribuye ese comportamiento				
	BUENA	REGULAR	MALA	Total
Al control de clase	2			2
Depende del profesor y de la clase	5		1	6
Edad e indisciplina del alumno		2	4	6
Falta de cultura de las familias		2		2
Grupos numerosos			1	1
Al interés de los alumnos	6			6
No les gusta la música académica			1	1
No hay respeto		1		1
Problemas sociales y económicos	1	1		2
	14	6	7	

Tabla 7A:

7A. ¿Sigue usted el plan de estudios oficial de música?:				
	TOTALMENTE	PARCIALMENTE	NO	Total
Es adecuado para los alumnos	2			2
Los contenidos son inadecuados		6	1	7
No especifica	2	1		3
No por ahora			1	1
Porque así lo impone la SEP	6	1		7
Tomo en cuenta el contexto	1	4		5
Total	11	12	2	

Tabla 8A:

8A. En su opinión, ¿en qué consistiría una óptima formación de profesores de música para el ciclo de secundaria?					
Conocimientos		Capacidades		Recomendaciones	
Formación en educación musical	4	Dirección coral	1	Ser comprometido	2
Formación especializada en las voces de los jóvenes	1	Improvisación	1	Tener gusto	1
Formación musical en general	3	Computo en general	1	Ser atrilista y profesional en su instrumento	1
Formación práctica	3	Computo musical	1	Estar actualizado	7
Inglés	1	Buen orador	1	Tener más apoyo	1
Musicoterapia	1	Piano	1	Tener mejores planes y programas	1
Pedagogía	11	TICS	2	No hacer tanto trabajo administrativo	1
Psicología	5			Tener vocación	3
				Sensibilizar a los alumnos en el arte	1
				Terminar sus estudios	1
Total	29	Total	8	Total	19

Tabla 8B:

8B. ¿Ha habido profesores en su familia? ¿Quién o quiénes?		
PER	Sí=1/No=2	
1	1	Mis padres son maestros de primaria y secundaria
2	2	
3	1	El compositor Blas Galindo Guzmán
4	1	Madre, maestra normalista. Padre, profesor del Politécnico
5	2	
6	1	Mis hermanos
7	2	
8	1	Mis padres son normalistas
9	2	
10	1	Mamá y papá. Hermana ahora
11	1	Mi hermana
12	2	
13	2	
14	2	
15	2	
16	1	Maestro en el Conservatorio Nacional de Música (Piano)
17	1	Tíos y primos 3ros.
18	2	
19	1	Madre y padre
20	1	Sí, madre. Hermanos
21	2	
22	2	
23	1	Papás, hermana
24	2	
25	2	
		Total: Sí= 12/No= 13

Anexo II. Libro de códigos	
1-10= Unidades de análisis Números unidos a letras= Variables Letras, números o palabras= Categorías Corchetes= Tipo de tabla donde se realizó el vaciado de resultados	CÓDIGOS
Institución: SEP	
Persona	PERSONA
1. DATOS GENERALES	
1A. Edad [SPSS]	1AEDAD
1B. Sexo [SPSS]	1BSEXO
a. Femenino	1
b. Masculino	2
1C. Lugar de nacimiento [SPSS] [Tabla cualitativa]	1CLUGNAC
D.F.	1
Otro estado de la república	2
Otro	3
1D. Domicilio actual [SPSS] [Tabla cualitativa]	1DDELEG
a. Delegación	1-17
1. Álvaro Obregón	ALV. O
2. Azcapotzalco	AZCAPOT
3. Benito Juárez	BENITO J.
4. Coyoacán	COYOAC
5. Cuajimalpa	CUAJIM
6. Cuauhtémoc	CUAUHT
7. Gustavo A. Madero	G. A. M.
8. Iztacalco	IZTACAL
9. Iztapalapa	IZTAPAL
10. Magdalena Contreras	MAGD. C.
11. Miguel Hidalgo	MIG. H.
12. Milpa Alta	MILPA A.
13. Tláhuac	TLÁHUAC
14. Tlalpan	TLALPAN
15. Venustiano Carranza	VENUS. C.
16. Xochimilco	XOCHIM
17. Edo de Mex.	EDOMEX
No proporcionó ubicación	SIN UBIC. [0]
b. Colonia [Tabla cualitativa]	1DCOLON
1E. Personas con quienes comparte vivienda [SPSS]	1EPERCVI
Padre/Madre/Hermanos	1
Cónyuge/Pareja	2
Cónyuge o Pareja con hijos	3
Amigos	4
Otros	5

1F. Escolaridad de los padres [SPSS]	1FESC
Madre/ Padre	MA/PA
Primaria. C= Completa(o). I= Incompleta(o)	C=2, I=1
Secundaria	C=4, I=3
Bachillerato	C=6, I=5
Superior	C=8, I=7
Maestría	C=10, I=9
Doctorado	C=12, I=11
Otra	O =13
2. FORMACIÓN	
2A. Grado máximo de estudios formales de música y escuela(s) de la(s) que procede [SPSS]	2AGRESMU 2AESCUELA
Propedéutico	1
Primeros semestres de la licenciatura	2
Últimos semestres de la licenciatura	3
Licenciatura	4
No especifica	0
	2AESCUELA
Escuela Nacional de Música= ENM	1
Escuela Superior de Música= ESM	2
Conservatorio Nacional de Música= CNM	3
Centro Cultural Ollin Yoliztli= CCOY	4
OTRA	5
2B. Especialidad como músico [SPSS]	2BESPMUS
1. Acordeón	1 a 31
2. Arpa	
3. Canto	
4. Clarinete	
5. Clavecín	
6. Composición	
7. Contrabajo	
8. Corno Francés	
9. Dirección coral	
10. Dirección de orquesta	
11. Educación musical	
12. Etnomusicología	
13. Fagot	
14. Flauta transversa	
15. Guitarra	
16. Jazz	
17. Marimba	
18. Música antigua	
19. Musicología	
20. Oboe	
21. Órgano	

22. Percusiones	
23. Piano	
24. Saxofón	
25. Trombón	
26. Trompeta	
27. Tuba	
28. Viola	
29. Violín	
30. Violoncello	
31. Otro	
2C. Otra carrera o profesión y en su caso, a qué nivel [SPSS]	2COTRACA
No	1
Licenciatura en derecho	2
Licenciatura en educación secundaria en la especialidad de física	3
Licenciatura en psicología	4
Maestra de primaria	5
Técnico contador	6
2D. Otro tipo de estudios musicales [SPSS]	2DOTREST
Profesores particulares	1
Cursos/talleres/Diplomados	2
CIM o equivalente	3
Combinación de anteriores	4
No/ Sin respuesta	0
2E. ¿Qué orientó la elección de su formación? [SPSS] [EXCEL]	2EOELFO
Amigos	2EOELFO1
Familia	2EOELFO2
Gusto por la enseñanza/ Vocación por la enseñanza/Educación desde pequeña/ Psicología educativa	2EOELFO3
Gusto por la música/Vocación por la música	2EOELFO4
Iniciativa propia/Mi vocación/Solamente el gusto	2EOELFO5
Investigación	2EOELFO6
La Necesidad de un trabajo fijo/La estabilidad	2EOELFO7
Maestros/Maestros de otras materias	2EOELFO8
Otros músicos	2EOELFO9
Profesor de música de secundaria	2EOELFO10
Sensibilidad de nacimiento/Actividad de toda la vida	2EOELFO11
2F. Actualización académica en los últimos cinco años [SPSS]	2FACTUAL
Cursos pedagógicos de la SEP u otras instituciones públicas o privadas	1
Cursos de música	2
Combinación de anteriores	3
Otros	4
No o respuesta no clara	0
2G. ¿Está inscrito en Carrera magisterial? [SPSS]	2GCARMAG
Sí	1
No	2

¿Por qué?	
Este año	ESTE AÑO
Falta de tiempo	MEJPREM
Mejor preparación y remuneración	FALTIEMP
Poco tiempo con la plaza	POCOTIEM
Sin interés	SINPLAZA
Sin la plaza adecuada	SINTERES
Sin respuesta	SINRESP
Sin título	SINTITULO
3. SITUACIÓN LABORAL	
3A. Años de servicio que tiene en secundarias públicas [EXCEL] [SPSS]	3AAÑOSER
	Rango
Sin respuesta	0
1 a 10 años	1
11 a 20	2
21 a 30	3
31 a 40	4
3B. Datos sobre la escuela donde labora [EXCEL]	
Sec. No.	3BSECNU
Opción 2	3BSECNU2
Opción 3	3BSECNU3
a. Número de horas que usted tiene:	3BANUHO
Opción 2	3BANUHO2
Opción 3	3BANUHO3
b. Número de horas de base que usted tiene:	3BBHOBA
Opción 2	3BBHOBA2
Opción 3	3BBHOBA3
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene:	3BCNUAL
Opción 2	3BCNUAL2
Opción 3	3BCNUAL3
d. Delegación política de ubicación de la escuela	3BDELUB
Opción 2	3BDELUB2
Opción 3	3BDELUB3
e. Colonia de ubicación de la escuela:	3BECOLUB
f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora:	3BFTISEC
Opción 2	3BFTISEC2
Opción 3	3BFTISEC3
Diurna/Matutina	1
Diurna/Vespertina	2
Diurna/Matutina y vespertina	3
Jornada ampliada	4
Técnica	5
Para trabajadores	6
Privada	7
Otra	8

Número de escuelas en las que trabaja	3BNUMESC
4. TRABAJO DOCENTE	
4A. Función principal del profesor de música [Tabla cualitativa]	
Abrir posibles horizontes laborales a los alumnos	ABHORLAB
Atender alumnos	ATENDAL
Brindar conocimientos básicos de la música/Enseñar el lenguaje de la música	BRCONMUS
Desarrollar el interés por la música	DESINMUS
Enseñar los cantos cívicos	ENCANCIV
Enseñar el lenguaje de la música	BRCONMUS
Enseñar, educar, formar a los alumnos	GUIFEDOR
Conservar de la identidad nacional	COIDENAC
Impartir el Programa de estudios que marca la SEP	IMPROSEP
Orientar alumnos	ORIENTAR
Permitir una formación en expresión artística	FOREXART
Preparar a los alumnos para los concursos	PREPCONC
Preparar integralmente	PREPINTE
Proporcionar cultura	PROPCULT
Sensibilizar al alumno en el arte, en especial la música y la apreciación estética	SENALART
Utilizar su voz como el instrumento musical por excelencia	UTILAVOZ
4B. Problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública [Tabla cualitativa]	
La indisciplina del alumno	LAINDAL
El número alto de alumnos por aula	NUMALUM
Es una materia de poco interés	EMAPOINT
Falta de apoyo de directivos y autoridades hacia la música	FAPOAMUS
Falta de apoyo de los padres	FAPOPADR
Falta de recursos materiales e infraestructura	FALREMAT
Falta de tiempo para eventos extraescolares	FALTIEMP
La influencia de los medios masivos de comunicación	INFMEDMA
Malos planes y programas de estudio	MALPLPR
Problemas administrativos	PADMINIS
Problemas culturales y educativos	PCULTEDU
Problemas con los compañeros de otras materias por los ensayos para los concursos	PROTRCON
Problemas sociales y económicos	PSOCECON
4C. Causas de los problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública [Tabla cualitativa]	
Es una materia de poco interés	EMAPOINT
Falta de recursos materiales	FALREMAT
Falta de compañerismo	FALTCOMP
Falta de apoyo de las autoridades a las artes y a la música	FAPOAMUS
La influencia de los medios masivos de comunicación	INFMEDMA
La materia ni los profesores son valorados	NOVALOR
Problemas administrativos	PADMINIS

Problemas culturales y educativos	PCULTEDU
Problemas sociales y económicos	PSOCECON
4D. Cómo considera su sueldo de acuerdo al trabajo que realiza [SPSS]	4DCOSUEL
Está bien	1
Es poco	2
Otro	3
4E. Si Dirige las ceremonias cívicas [SPSS]	4EDIRCER
Siempre	1
Casi siempre	2
Algunas veces	3
Nunca	4
4F. Canta el Himno Nacional Mexicano [SPSS]	4FCANHIM
Siempre	1
Casi siempre	2
Algunas veces	3
Nunca	4
4G. Realiza actividades administrativas [SPSS]	4GACTADM
Sí	1
No	2
4H. De las actividades administrativas que realiza, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo? [Tabla cualitativa]	X
Ninguna	NINGUNA
La revisión de normatividades	NORMATIV
Planear las clases	PLANEACL
Preparar concursos y eventos	PRCONYEV
El Proyecto escolar	PROYESC
Sacar promedios	PROMED
Sin respuesta	SINRESP
Todas las actividades requieren tiempo	TODACTI
La tutoría	TUTORIA
5. IMAGEN, ACTITUD, VALORES	
5A. Imagen de los profesores de música de secundaria pública [Tabla cualitativa]	
Buena	BUENA
Comprometidos	COMPROM
Creativos	CREATIV
Depende del profesor y de la clase	DEPRCLA
Es una materia de poco interés	EMAPPOINT
Escuchan y apoyan a los alumnos	ESCYAPOY
Falta de capacitación de los profesores	FALCAPR
Es importante	IMPORTAN
Mala/No son buenos /Son malos/Son pésimos	MALA
Mala enseñanza/Sin realismo/No enseñan música	MALAENS
No están activos como músicos	NOACMUS
Profesores enfrentados al sistema	PRENFSIS
Profesores no serios	PRNOSER
Profesores sin vocación	PRSINVOC

Tratan de inculcarle a los alumnos el respeto por la música	RESPETO
Responsables	RESPONS
Sin respuesta	SINRESP
5B. Medios que han influido en la imagen de los profesores de música de secundaria pública [EXCEL]	5BMEDINF
a. Cine	5BACINE
b. Televisión	5BBTELEV
c. Radio	5BCRADIO
d. Prensa	5BDPRENS
e. Revistas	5BEREVIS
f. Internet	5BFINTER
g. Pláticas informales	5BGPLAFO
h. Otros	5BHOTRO
5B. [SPSS]	
Cine	1
Televisión	2
Radio	3
Prensa	4
Revistas	5
Internet	6
Pláticas informales	7
Otros	8
Cine y televisión	9
Pláticas informales y experiencia propia	10
Internet y fuentes informativas	11
Fuentes informativas del 1 al 7	12
Televisión e internet	13
Radio y prensa	14
5C. Valoración del trabajo del profesor de música en relación al de los profesores de otras materias de secundaria [Tabla cualitativa]	
Depende del profesor y de la clase	DEPRCLA
Entretenimiento	ENTRETEN
Igualmente valorado	IGUALVAL
Materia sin importancia	MATSINIM
Menos valorado	MEVALOR
Algo no serio	NO SERIO
No es valorado	NO VALOR
Piensen que es fácil	PIENFACIL
Problemas culturales y educativos	PCULTEDU
Profesores enfrentados al sistema	PRENFSIS
Preparación para los concursos	PREP CONC
Materia de recreo	RECREO
Materia de relleno	RELLENO
Sí es valorado	SIVALOR

5D. Actitud hacia los profesores de música de secundaria [EXCEL]	5DTRPR
Sec. Pública	1
Sec. Privada	2
a. Admiración	A
b. Respeto	B
c. Asombro	C
d. Indiferencia	D
e. Disgusto	E
f. Lástima	F
g. Desprecio	G
h. Otro	H
5E. Su experiencia como profesor de música de secundaria [Tabla cualitativa]	
Un aprendizaje constante	APCONST
Desarrollar el interés en la música	DESINMUS
La indisciplina del alumno	LAINDAL
Escuchar y apoyar a los alumnos	ESCYAPOY
Falta de apoyo de las autoridades a las artes y a la música	FAPOAMUS
Interés en los alumnos	INTALUM
Malos planes y programas	MALPLPR
Me gusta mi trabajo	MEGUSTA
Parcialmente positiva	PARPOSIT
Positiva	POSITIVA
Profesores enfrentados al sistema	PRENFSIS
Preparación para concursos	PREPCONC
El principio fue complicado	PRINCOMP
Respeto	RESPETO
Sensibilizar al alumno en el arte	SENALART
Sin respuesta	SINRESP
6. ACTIVIDADES DURANTE LA CLASE DE MÚSICA	
6A. Actividades que realiza el profesor de música durante su clase [EXCEL]	6ACPRCL
a. Práctica coral	A
b. Práctica instrumental	B
c. Lectura de notas	C
d. Lectura de ritmos	D
e. Lectura entonada	E
f. Teoría musical	F
g. Entrenamiento auditivo	G
h. Audición	H
i. Escritura musical	I
j. Historia de la música	J
k. Actividades lúdicas	K

I. Preparación para los concursos	L
m. TICS	M
n. Otra(s)	N
6B. Actividad a la que le dedican mayor tiempo [EXCEL]	6BACDMT
a. Práctica coral	A
b. Práctica instrumental	B
c. Lectura de notas	C
d. Lectura de ritmos	D
e. Lectura entonada	E
f. Teoría musical	F
g. Entrenamiento auditivo	G
h. Audición	H
i. Escritura musical	I
j. Historia de la música	J
k. Actividades lúdicas	K
l. Preparación para los concursos	L
m. TICS	M
n. Otra(s)	N
6C.Objetivos hacia los que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes [EXCEL]	6COHCPR
a. La formación del gusto estético de los alumnos por medio de la audición de obras	A
b. El conocimiento de la historia de la música universal	B
c. El conocimiento de la historia de la música mexicana	C
d. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas instrumentales	D
e. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas vocales	E
6D. Tipo de música al que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes [EXCEL]	6DTMOCL
a. Música denominada clásica o académica	A
b. Música mexicana	B
c. Música propia de los jóvenes	C
d. Música en general	D
e. Otra(s):	E
6E. Los profesores de música de secundaria ¿toman en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos? [Tabla cualitativa]	6ETOCNT
a. Siempre = 1	SIEMPRE
b. Casi siempre =2	CASIEMPR
c. Algunas veces =3	ALGVECES
d. Nunca =4	NUNCA
¿Por qué? [Tabla cualitativa]	
Algunas veces	ALGVECES

Casi siempre	CASIEMPR
Se basa en los contenidos de los planes y programas de estudio	CONTPLPR
Se impone el gusto del profesor	IMPGUSPR
Para interesar a los alumnos	INTALUM
Responde a necesidades prácticas y del alumnado	NECEPRAC
Nunca	NUNCA
Siempre	SIEMPRE
Toman en cuenta la economía de los alumnos	TOENCECO
Toman en cuenta el contexto del alumno	TOENCUAL
6F. Disciplina de los alumnos con los profesores de música de secundaria durante su clase [Tabla cualitativa]	6FDALPRM
Buena	BUENA
Regular	REGULAR
Mala	MALA
Sin profesor de música	SINPRMUS
Sin respuesta	SINRESP
6G. ¿A qué razón atribuye ese comportamiento? [Tabla cualitativa]	
Al control de clase	CONTRCL
Depende del profesor y de la clase	DEPRCLA
Edad e indisciplina del alumno	EDAINDAL
Falta de cultura de las familias	FALCUFAM
Grupos numerosos	GPOSNUM
El interés de los alumnos	INTALUM
Les gusta la clase	LESGUSTA
Muchos alumnos son inquietos	MUINQUIE
No les gusta la música académica	NOMUSAC
No hay respeto	NORESPET
Problemas educativos y culturales	PCULTEDU
Problemas sociales y económicos	PSOCECON
7. MATERIALES DE APOYO A LA DOCENCIA	
7A. Sigue usted el plan de estudios oficial de música	7ASIPLES
a. Totalmente = 1	TOTALMEN
b. Parcialmente = 2	PARCIALM
c. No =3	NO
Especificaciones: [Tabla cualitativa]	
Los contenidos son inadecuados	CONTINAD
Parcialmente	PARCIALM
Por ahora [No]	PORAHORA
Porque así lo impone la SEP	IMPROSEP
Porque es adecuado para los alumnos	ESADECUA
Se toma en cuenta el contexto del alumno	TOENCUAL
Totalmente	TOTALMEN
7B. ¿Pide libro de texto de música a los alumnos como apoyo para su clase?	7BPLITEX
Sí	1
No	2

Especificaciones: [Tabla cualitativa]	
Apenas este año se me permitió pedir libro	ESTEÑOAP
El profesor descansa	ELPRDESC
Es un apoyo de actividades y conceptos	APOYACO
La clase es más amena	CLAMENA
Los libros no cumplen todas las necesidades de los alumnos	LIBNONEC
Porque no inicié junto con el ciclo escolar	NOINICICLO
Prefiero otros materiales	PROTRMAT
Los libros se adecuan a la reforma de la SEP	ADECREF
Se aprovecha más el tiempo	APRTIEMP
Sólo persiguen el negocio	PERSNEG
Tomo en cuenta la economía	TOENCECO
8. PREGUNTAS ADICIONALES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE	
8A. ¿En qué consistiría una óptima formación de profesores de música para el ciclo de secundaria? [Tabla cualitativa]	
Actualización	ACTUALIZ
Ser atrilista y profesional en su instrumento	ATRPROF
Compromiso	COMPROM
Computo en general	COMPUTO
Computo musical	COMPUMUS
Dirección coral	DIRCORAL
Formación en educación musical	FOREDMUS
Formación especializada en las voces de los jóvenes	FORESPVOZ
Formación musical en general	FORMUSIC
Formación práctica	FORMPRAC
Improvisación	IMPROVIS
Inglés	INGLES
Involucrarse con padres y profesores	INVPADPR
Mayor apoyo de las autoridades a la música	MAPOAMU
Mejores planes y programas de estudio	MEJPLEST
Que sean músicos activos	MUSACTIV
Musicoterapia	MUSTERAP
No hacer tanto trabajo administrativo	NOTRADMI
Que sea buen orador	ORADOR
Pedagogía	PEDAGOG
Que sepa tocar piano	PIANO
Que sean profesores con vocación	PRCONVOC
Que tengan buena preparación musical	PREPMUS
Psicología	PSICOLOG
Que estén sensibilizados en el arte	SENALART
Sin respuesta	SINRESP
Que tengan estudios terminados	TERMEST
8B. ¿Ha habido profesores en tu familia? [SPSS]	8BPREFAM
Sí	1
No	2
¿Quién, o quiénes? Especifique [Tabla cualitativa]	X

9. MIRAS COMO DOCENTE	
9A. Planes como docente a mediano plazo [Tabla cualitativa]	
Actualización	ACTUALIZ
Ascender	ASCENDER
Cambiar la imagen que se tiene de la música en escuelas de educación básica	CAIMEDMU
La dirección de coro y orquesta	DIRCORQ
Entender tantos cambios educativos	ENTCAEDU
Entrar a carrera magisterial	ENTRARCM
Estudiar una maestría	ESTMAEST
La jubilación	JUBILAC
Seguir en el sistema	SEGUSIST
Sensibilizar a los alumnos en el arte	SENALART
Ser mejor	SERMEJOR
Sin respuesta	SINRESP
Terminar la licenciatura	TERMLIC
9B. ¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria? [Tabla cualitativa]	
Sí	1
No	2
Especificaciones:	
Es atacada	ATACADA
Es un buen trabajo	BUENTRAB
Es desgastante	DESGAST
Es difícil	DIFICIL
Es gratificante	ESGRATIF
Se forman adolescentes	FORMADOL
Se interesa a los alumnos	INTALUM
Se necesitan maestros preparados	MAESTPRE
La necesidad de la clase de música	NECEDMUS
Necesitan un futuro mejor	NECMEFUT
Se orienta a los alumnos	ORIENTAR
Profesores con vocación	PRCONVOC
Es productivo	PRODUCT
Pueden hacer cambios	PUEDCAMB
Sin respuesta	SINRESP
10. COMENTARIOS	

Anexo III. Tabla de resultados globales

INDAGACIONES	RESPUESTAS
1. DATOS GENERALES	
1A. Edad	40 años en promedio
1B. Sexo	14 hombres y 11 mujeres
1C. Lugar de nacimiento	Mex. D.F.
1D. Domicilio actual	Mex. D.F.
1E. Personas con quienes comparte vivienda	Pareja e hijos
1F. Escolaridad de los padres	Nivel superior
2. FORMACIÓN	
2A. Grado máximo de estudios formales de música y escuela(s) de la(s) que procede	Licenciatura, Escuela Nacional de Música
2B. Especialidad como músico	Educación musical y piano
2C. Otra carrera o profesión y en su caso, a qué nivel	19 no
2D. Otro tipo de estudios musicales	16 profesores: Cursos, talleres y diplomados de música
2E. Lo que orientó la elección de su formación	La familia y el gusto y vocación por la música y la enseñanza
2F. Actualización académica en los últimos cinco años	12 profesores: Cursos pedagógicos de la SEP
2G. ¿Está inscrito en Carrera magisterial?	18 no

3. SITUACIÓN LABORAL

3A. Años de servicio que tiene en secundarias públicas	12 profesores tienen entre 1 y 10 años de servicio
3B. Datos sobre la escuela donde laboran	
Número de escuelas en las que trabajan los profesores	La mayoría trabajan en dos escuelas
Profesores que trabajan en una sola escuela	6
Profesores que trabajan en dos escuelas	19
Profesores que trabajan en tres escuelas	3
a. Número de horas que usted tiene	16.4 en promedio
b. Número de horas de base que usted tiene	13.8 en promedio
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene	29.9 en promedio
d. Delegación política de ubicación de la escuela	Los centros de trabajo de la mayoría de los que trabajan en dos o tres escuelas, se ubican en la misma delegación
e. Colonia de ubicación de la escuela	Los centros de trabajo de la mayoría de los que trabajan en dos o tres escuelas, se ubican en colonias cercanas
f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora	Secundarias diurnas seguidas por escuelas para trabajadores y de jornada ampliada

4. FUNCIONES Y PROBLEMAS EN LA ESCUELA

4A. Función principal del profesor de música:	Sensibilizar a los alumnos en el arte en especial la música
4B. Problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública	Falta de recursos materiales e infraestructura
4C. Causas de los problemas que enfrentan los profesores de música de secundaria pública	Problemas sociales y económicos

4D. Cómo considera su sueldo de acuerdo al trabajo que realiza	Es poco
4E. Dirige las ceremonias cívicas	Siempre
4F. Canta el Himno Nacional Mexicano	Siempre
4G. Realiza actividades administrativas	No
4H. De las actividades administrativas que realiza, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?	Sin respuesta

5. IMAGEN, ACTITUD, VALOR

5A. Imagen de los profesores de música de secundaria pública	Falta de preparación y apoyo
5B. Medios que han influido en la imagen de los profesores de música de secundaria Pública	Pláticas informales y experiencia propia
5C. Valoración del trabajo del profesor de música en relación al de los profesores de otras materias de secundaria	Menos valorado
5D. Actitud hacia el trabajo de los docentes de secundarias públicas y los de secundarias privadas.	Mayor respeto hacia los profesores de escuelas públicas
5E. Su experiencia como profesor de música de secundaria	Positiva

6. ACTIVIDADES DURANTE LA CLASE DE MÚSICA

6A. Actividades que realiza el profesor de música durante su clase	Práctica instrumental y escritura musical
6B. Actividad a la que le dedican mayor tiempo	Práctica instrumental y coral
6C. Objetivos hacia los que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes	El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas instrumentales, 30%
6D. Tipo de música al que orientan su clase los profesores de música de secundaria y en qué porcentajes	Música denominada clásica o académica, 36%
6E. Los profesores de música de secundaria ¿toman en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos?	Casi siempre

6F. Disciplina de los alumnos con los profesores de música de secundaria durante su clase	Buena
6G. ¿A qué razón atribuyes ese comportamiento?	Depende del profesor y de la clase

7. MATERIALES DE APOYO A LA DOCENCIA

7A. ¿Sigue usted el plan de estudios oficial de música?	Parcialmente
7B. ¿Pide libro de texto de música a los alumnos como apoyo para su clase?	Sí. Es un apoyo a las actividades y conceptos

8. PREGUNTAS ADICIONALES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE

8A. En tu opinión, ¿en qué consistiría una óptima formación de profesores de música para el ciclo de secundaria?	Formación en Pedagogía y actualización
8B. ¿Ha habido profesores en tu familia?	13 No, 12 Sí

9. MIRAS COMO DOCENTE

9A. Planes como docente a mediano plazo	Ser mejor
9B. ¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria, y por qué?	Sí, porque es necesaria la clase de música
10. Comentarios	9 de 25 profesores hicieron comentarios.

Anexo IV. Mapa curricular de la educación básica

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias Naturales ³						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III			
						Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
									Asignatura Estatal			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física ⁴						Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

2 Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.

4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Anexo V. Cuestionario

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA

Investigación sobre los profesores de música de las escuelas secundarias públicas en México, D.F.

Institución: SEP, D.F.

Número de cuestionario: _____

Nombre del entrevistador: _____

Fecha: _____

Clave del entrevistado: CDP_____

Instrucciones: Este cuestionario está compuesto por dos tipos de preguntas, aquellas donde debe responder expresamente, y aquellas donde sólo debe marcar con una **x**. Es necesario que responda a todas las preguntas. La información recabada será considerada como **anónima**.

1A. ¿Qué edad tiene?: _____ años

1B. Sexo:

a. Femenino	b. Masculino
-------------	--------------

1C. Lugar de nacimiento: _____

1D. De su domicilio actual, aporte los siguientes datos:

a. Delegación: _____

b. Colonia: _____

1E. Personas con quienes comparte vivienda:

	x	Especificar en su caso:
Padre		
Madre		
Cónyuge		
Hijos/as		¿Cuántos?:
Pareja		
Hermanos /as		¿Cuántos?:
Amigos/as		
Otros Especifique:		

1F. Escolaridad de sus padres:

Escolaridad	Madre		Padre	
	Completa	Incompleta	Completa	Incompleta
Primaria				
Secundaria				
Bachillerato				
Superior				
Maestría				
Doctorado				
Otra:				

2A. ¿Cuál es su grado máximo de estudios formales de música y de qué escuela(s) procede?

2B. ¿Cuál es su especialidad como músico? _____

2C. ¿Tiene otra carrera o profesión y en su caso, a qué nivel? _____

2D. ¿Ha tenido algún otro tipo de estudios musicales, por ejemplo en talleres o con profesores particulares? Especifique: _____

2E. ¿Qué orientó la elección de su formación? _____

2F. ¿Ha tenido algún tipo de actualización académica en los últimos cinco años? Especifique:

2G. ¿Se encuentra inscrito en Carrera magisterial?

a. Sí	b. No
-------	-------

¿Por qué? _____

3A. ¿Cuántos años de servicio tiene en secundarias públicas? _____

3B. Proporcione la siguiente información sobre la(s) escuela(s) secundaria(s) donde labora. (El cuadro se triplica por si usted tiene más de una secundaria):

Sec. No. :	d. Delegación política de ubicación de la escuela:					
a. Número de horas que usted tiene:	e. Colonia de ubicación de la escuela:					
b. Número de horas de base que usted tiene:	f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora:					
	Diurna	Mat Vesp	Jornada Ampliada	Técnica	Para Trabajadores	Privada
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene:	Si trabaja en otro tipo de secundaria o escuela, especifique:					

Sec. No. :	d. Delegación política de ubicación de la escuela:					
a. Número de horas que usted tiene:	e. Colonia de ubicación de la escuela:					
b. Número de horas de base que usted tiene:	f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora:					
	Diurna	Mat Vesp	Jornada Ampliada	Técnica	Para Trabajadores	Privada
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene:	Si trabaja en otro tipo de secundaria o escuela, especifique:					

Sec. No. :	d. Delegación política de ubicación de la escuela:					
a. Número de horas que usted tiene:	e. Colonia de ubicación de la escuela:					
b. Número de horas de base que usted tiene:	f. Señale con una x el tipo de secundaria donde labora:					
	Diurna	Mat Vesp	Jornada Ampliada	Técnica	Para Trabajadores	Privada
c. Número alumnos aprox. por grupo que usted tiene:	Si trabaja en otro tipo de secundaria o escuela, especifique:					

4A. Dentro de la educación secundaria, ¿cuál es la función principal del profesor de música?

4B. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta como profesor de música de secundaria pública?

4C. Según su opinión, ¿cuáles son las causas de esos problemas? _____

4D. ¿Cómo considera usted que es su sueldo, de acuerdo al trabajo que realiza?:

a. Está bien	b. Es poco	c. Otro:
--------------	------------	----------

4E. ¿Dirige usted las ceremonias cívicas?:

a. Siempre	b. Casi siempre	c. Algunas veces	d. Nunca
------------	-----------------	------------------	----------

4F. ¿Canta el Himno Nacional Mexicano?:

a. Siempre	b. Casi siempre	c. Algunas veces	d. Nunca
------------	-----------------	------------------	----------

4G. ¿Realiza actividades administrativas?:

a. Sí	b. No
-------	-------

4H. De las actividades administrativas que realiza, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?

5A. ¿Qué imagen tiene usted de los profesores de música de secundaria pública?

Especifique: _____

5B. ¿Qué medio ha influido mayormente en esa imagen?:

a. Cine	b. Televisión	c. Radio	d. Prensa	e. Revistas	f. Internet	g. Pláticas informales	h. Otro, especifique:
---------	---------------	----------	-----------	-------------	-------------	------------------------	-----------------------

5C. En relación al trabajo de los profesores de otras materias de secundaria en México, ¿cómo es valorado el trabajo del profesor de música? Especifique: _____

5D. En general el trabajo de los profesores de música de secundarias en México le causa:

	Sec. Pública	Sec. Privada
Admiración		
Respeto		
Asombro		
Indiferencia		
Disgusto		
Lástima		
Desprecio		
Otro:		

5E. ¿Cuál ha sido su experiencia como profesor de música de secundaria? _____

6A. ¿Cuáles son las actividades que lleva a cabo durante su clase?:

a. Práctica coral	
b. Práctica instrumental	
c. Lectura de notas	
d. Lectura de ritmos	
e. Lectura entonada	
f. Teoría musical	
g. Entrenamiento auditivo	
h. Audición	
i. Escritura musical	
j. Historia de la música	
k. Actividades lúdicas	
l. Preparación para los concursos	
m. TICS	
n. Otra(s), especifique:	

6B. De las actividades anteriores, ¿cuál le toma la mayor cantidad de tiempo?

6C. ¿Hacia qué objetivos orienta su clase y en qué porcentajes?:

a. La formación del gusto estético de los alumnos por medio de la audición de obras		%
b. El conocimiento de la historia de la música universal		%
c. El conocimiento de la historia de las música mexicana		%
d. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas instrumentales		%
e. El desarrollo de habilidades musicales por medio de prácticas vocales		%

6D. ¿A qué tipo de música orienta el desarrollo de su clase y en qué porcentajes?:

a. Música denominada clásica o académica		%
b. Música mexicana		%
c. Música propia de los jóvenes		%
d. Música en general		%
e. Otra(s):		%

6E. En el desarrollo de su clase, ¿toma en cuenta el contexto sociocultural de sus alumnos?:

a. Siempre	b. Casi siempre	c. Algunas veces	d. Nunca
------------	-----------------	------------------	----------

¿Por qué? Especifique: _____

6F. ¿Cómo es la disciplina de sus alumnos durante la clase? _____

6G. ¿A qué razón atribuye ese comportamiento? _____

7A. ¿Sigue usted el plan de estudios oficial de música?

a. Totalmente	b. Parcialmente	c. No
---------------	-----------------	-------

¿Por qué? Especifique: _____

7B. ¿Pide libro de texto de música a los alumnos como apoyo para su clase?

a. Sí	b. No
-------	-------

¿Por qué? Especifique: _____

8A. En su opinión, ¿en qué consistiría una óptima formación de profesores de música para el ciclo de secundaria? _____

8B. ¿Ha habido profesores en su familia?

a. Sí	b. No
-------	-------

¿Quién, o quiénes? Especifique: _____

9A. ¿Cuáles son sus planes como docente a mediano plazo? _____

9B. ¿Alentaría a los jóvenes estudiantes de música para que se dediquen a la docencia a nivel secundaria, y por qué? _____

10. ¿Desea añadir algún comentario? _____

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!