

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**ALFABETIZACIÓN MUSICAL: CONCEPTUALIZACIÓN Y
ESTANDARIZACIÓN PARA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

POR:

RUBÉN DE JESÚS CARRILLO MÉNDEZ

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**

CHIHUAHUA, CHIH., MÉXICO

ENERO, 2023



Alfabetización musical: Conceptualización y estandarización para educación superior en México. Tesis presentada por Rubén de Jesús Carrillo Méndez como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras O.

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

~~Dr. Jorge Alan Flores Flores~~
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

José Refugio Romo González
Presidente

Fecha: enero 2023

Comité:

Director de Tesis: Javier Tarango Ortiz

Codirector: Dr. Serge Bonnaire

Vocal 1: Dr. Fidel González Quiñonez

Secretario: Dr. Juan Daniel Machín Mastromatteo

Alfabetización Musical: Conceptualización y estandarización para educación superior en México

Rubén de Jesús Carrillo Méndez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH), Programa académico reconocido por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

ORCID Rubén Carrillo:  <https://orcid.org/0000-0002-4105-8079>

Director de Tesis: Dr. Javier Tarango Ortiz

Comité de Tesis: Dr. Juan Daniel Machin-Mastromatteo, Dr. José Refugio Romo González, Dr. Fidel González Quiñones y Dr. Serge Bonnaire (co-director).

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Rubén Carrillo Méndez. Correo electrónico: p215355@uach.mx

Citar en APA (7ª edición): Carrillo, R. (2023). *Alfabetización Musical: Conceptualización y estandarización para la educación superior en México* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>

Resumen

El surgimiento de programas de alfabetización informacional generó a su vez nuevas formas de alfabetización, ejemplo de ello son la digital, tecnológica y mediática como principales, e incluso las multialfabetizaciones, enfocadas en temas específicos. Para ello, esta tesis tiene como objetivo la generación de una propuesta teórico-conceptual y por consecuencia, un sistema de estándares para la alfabetización musical (ALMU) en educación superior en México. Para la realización del trabajo se desarrolló un estudio de tipo mixto, donde, en la parte cuantitativa se encuestaron a 54 docentes universitarios de la disciplina musical a través del uso de un instrumento tipo encuesta; mientras que, para la parte cualitativa, se contó con 10 docentes mexicanos expertos en la disciplina, quienes participaron en entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos muestran los siguientes hallazgos: (1) la concepción de ALMU privilegia la lecto-escritura y la teoría musical por sobre otras habilidades como la creatividad y la audición; (2) se dedica la mayor parte de las clases a desarrollar actividades como la lectura musical y la ejecución instrumental; (3) los análisis de correlación sugieren que los docentes tienden a programar con mayor frecuencia actividades en las que se sienten competentes, dejando de lado aquellas actividades donde no se sienten competentes, principalmente en el área creativa, la gestión y la investigación; y (4) se encontró que los factores que impiden el desarrollo de estas áreas están relacionados principalmente con la competencia docente y la forma en que están estructurados los planes y programas de estudio. A partir de esto, se derivó un sistema de estándares ALMU para la educación superior en México, la cual, a partir de la evaluación por expertos, se consideró pertinente y factible, añadiéndose otras habilidades sugeridas e integrándose una propuesta final compuesta por ocho áreas (lectura, escritura, ejecución, audición, creatividad y multiculturalidad, pensamiento crítico-analítico y docencia-gestión-investigación), mismas que a su vez, se desagregan en 41 estándares, que en su conjunto, constituyen el resultado fundamental de este trabajo de investigación.

Palabras clave: alfabetización musical, educación musical, estándares de alfabetización musical, estudiantes universitarios, habilidades musicales, educación superior en música

Abstract

The emergence of information literacy programs in turn generated new forms of literacy, examples of which are digital, technological and media literacy as the main ones, and even multiliteracies, focused on specific topics. This thesis aims to generate a theoretical-conceptual proposal and, consequently, a system of standards for musical literacy (ALMU in Spanish) in higher education in Mexico. A mixed-methods study was developed, in which 54 music professors were surveyed for the quantitative component and 10 expert professors participated in a semi-structured interview for the qualitative component. The results obtained show the following findings: (1) the conception of ALMU privileges reading, writing and music theory over other skills such as creativity and aural skills; (2) professors dedicate most of time to developing activities such as musical reading and instrumental performance; (3) the correlation analyzes suggest that teachers tend to schedule activities in which they feel competent more frequently, leaving aside those activities in which they do not feel competent, mainly in the creative area, management and research; and (4) it was found that the factors that impede the development of these areas are mainly related to teaching competence and the way in which study plans and programs are structured. From this, a system of ALMU standards for higher education in Mexico was derived, which, based on the evaluation by experts, was considered relevant and feasible, adding other suggested skills and integrating a final proposal composed of eight areas (reading, writing, execution, listening, creativity and multiculturalism, critical-analytical thinking and teaching-management-research), which, in turn, are broken down into 41 standards, which together constitute the fundamental result of this research work.

Keywords: music literacy, music education, music literacy standards, undergraduate students, musicians, musical abilities, higher music education.

Agradecimientos y reconocimientos

A ti mi esposa, porque nada ha cambiado desde la última vez que tuve que escribir una dedicatoria de este tipo. Sigues siendo mi apoyo constante, que me ayuda y motiva cada día para tratar de dar lo mejor de mí mismo. Sigues siendo un ejemplo de disciplina, trabajo duro, ética y profesionalismo para mí y para los niños, “haciendo hojitas” cada día. Gracias por caminar a mi lado, por compartir tus conocimientos, por ser la madre de mis hijos y mi compañera. Te amo.

A mis hijos, que son mi motor y mi motivación constante para salir adelante y superarme; para tratar de ser un mejor ejemplo para ustedes y ayudarlos en los retos del día a día. Los amo mis pequeños.

A mis padres, porque siempre han sido mi apoyo y un ejemplo constante, tanto de amor para nosotros sus hijos y sus nietos, así también como la constancia y disciplina que siempre demostraron en su trabajo.

A Crystal y Alejandra, gracias por toda su ayuda con los niños y con Frownny, por ser las tías que siempre están ahí para apoyarnos.

A Dulce, admiro tu ejemplo, cómo sacas adelante a tu familia, tu trabajo y sigues desarrollándote profesionalmente, mis respetos. Celeste, que inicias tus estudios profesionales, te deseo todo el éxito, y que tomes como ejemplo a tu hermana.

A mis abuelos, que siempre han sido un apoyo muy grande desde que era yo un niño; por su cariño y sus enseñanzas que se han quedado conmigo para toda la vida.

A mi suegra y a Fabiola, gracias por dejarme ser parte de su familia, por ayudarnos con nuestros hijos en los momentos más pesados, por su cariño y apoyo constante.

A todos mis maestros, al Dr. Javier Tarango Ortiz por acompañarme en este proceso como director de tesis, gracias por todo el apoyo, tanto académico como personal, a lo largo del Doctorado. Un agradecimiento a mi Comité Tutorial, por su apoyo y contribución a la mejora del presente documento, al Dr. Fidel González, Dr. José Refugio Romo-González, Dr. Juan D. Machin-Mastromatteo y Dr. Serge Bonnaire.

Al Dr. Erslem Armendáriz Núñez, coordinador del Programa de Doctorado en Educación Artes y Humanidades (DEAH), por su actitud de servicio y apoyo constante a lo largo de mi estancia en el programa.

Finalmente, a todos los compañeros que conocí a lo largo de este doctorado, con los que compartí trabajos, desveladas y momentos de estrés, para lograr esta meta.

Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimientos y reconocimientos	4
Lista de tablas	9
Lista de figuras	11
Capítulo I. Introducción	12
Planteamiento del problema	13
Justificación.....	16
Preguntas de investigación	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos.....	19
Capítulo II. Marco teórico	20
Alfabetización y multialfabetizaciones	20
Alfabetización musical, concepción y prácticas	23
El modelo de conservatorio en la ALMU	24
El solfeo en la alfabetización musical.....	25
La lectura y la ejecución instrumental	27
Evaluación del desempeño musical.....	29
Aptitud musical y el desarrollo de baterías de pruebas.....	31
Seashore Measures of Musical Talent	32
Wing Standardised Tests of Musical Intelligence	33
Drake Musical Aptitude	34
The Measures of Musical Abilities (MMA)	34
Musical Aptitude Profile.....	34
Musical Aptitude as the Ability to Structure Acoustic Material.....	35
Musical Ear Test	35
Profile of Music Perception Skills (PROMS).....	35
Conclusiones respecto a las baterías de pruebas.....	37
El logro musical y su asociación con el desempeño instrumental	39
Uso de escalas para la evaluación de la ejecución musical	40

El papel de los jueces en la evaluación del desempeño musical.....	46
Rúbricas de evaluación	51
Modelo de Crédito Parcial de Rasch.....	53
Conclusiones acerca de la ejecución instrumental como medida de logro musical	54
Estándares para la alfabetización musical.....	57
Reino Unido	57
Estados Unidos.....	59
El Modelo de Expectativas y Valores y su aplicación en la educación musical.....	61
Expectativas de logro	61
Valores subjetivos atribuidos a la tarea	61
Capítulo III. Metodología	63
Descripción de la investigación.....	63
Diseño de la investigación.....	65
Creación de categorías para el análisis de contenido	67
Elaboración del instrumento cuantitativo.....	69
Validación del instrumento cuantitativo	73
Participantes del estudio cuantitativo	74
Participantes del estudio cualitativo	75
Capítulo IV. Resultados y discusión	78
Conceptualización de los docentes universitarios acerca de la alfabetización musical	78
Prácticas educativas de los docentes universitarios	79
Prácticas en la enseñanza instrumental	80
Prácticas en la enseñanza de lenguaje musical y áreas afines	82
Expectativas y valores de los maestros y su influencia respecto a su práctica docente	83
Expectativas y valores en los docentes de enseñanza instrumental.....	84
Expectativas y valores en los docentes de lenguaje musical	86
Evaluación de los estándares propuestos para la alfabetización musical.....	88
Evaluación de los estándares para lectura y escritura	88
Evaluación de los estándares para ejecución vocal e instrumental.....	103
Evaluación de los estándares para el área de audición	119
Evaluación de los estándares para el área de creatividad	130

Evaluación de los estándares para el área de multiculturalidad.....	140
Evaluación de los estándares para el área de pensamiento crítico/analítico	153
Evaluación de los estándares para el área de docencia/gestión/investigación	167
Áreas o aspectos no contemplados dentro de los estándares propuestos.....	180
Capítulo V. Conclusiones	187
Objetivo 1. Conclusiones con respecto a la conceptualización de ALMU de los docentes mexicanos.....	187
Objetivo 2. Conclusiones con respecto a las prácticas docentes para la ALMU	187
Objetivo 3. Conclusiones con respecto a las expectativas y valores docentes y su influencia en la enseñanza de la ALMU	188
Objetivo 4. Conclusiones generales con respecto a la evaluación de los estándares de ALMU propuestos.....	189
Conclusiones respecto al área de lectura y escritura.....	190
Conclusiones respecto al área de ejecución vocal e instrumental.....	191
Conclusiones respecto al área de audición.....	193
Conclusiones respecto al área de creatividad.....	193
Conclusiones respecto al área de multiculturalidad.....	194
Conclusiones respecto al área de pensamiento crítico/analítico	195
Conclusiones respecto al área de docencia/gestión/investigación	197
Objetivo 5. Conclusiones con respecto a las propuestas docentes sobre los estándares para la ALMU	198
Limitantes y posibles líneas de investigación futura.....	198
Recomendaciones y sugerencias finales	199
Referencias	201
Anexo A. Instrumento para recolección de datos sobre Estándares para la Alfabetización Musical	218
Anexo B . Listado de Estándares para la Alfabetización Musical de Educación Superior en México	233
Área 1: Lectura.....	233
Área 2: Escritura.....	234
Área 3: Ejecución	234

Área 4: Audición	235
Área 5: Creatividad	235
Área 6: Multiculturalidad	236
Área 7: Pensamiento crítico/analítico	237
Área 8: Docencia, gestión e investigación	238

Lista de tablas

Tabla 1 Revisión de pruebas de habilidades musicales (Adaptada de Law y Zentner, 2012)	36
Tabla 2 Comparación de PROMS con pruebas de habilidades musicales anteriores (tomado de Law y Zentner, 2012)	37
Tabla 3 Objetivos de investigación y tipo de datos obtenidos	63
Tabla 4 Relación entre los objetivos de investigación y las preguntas del instrumento cuantitativo	70
Tabla 5 Ítems para las preguntas 3-7 del instrumento cuantitativo	71
Tabla 6 Listado preliminar de estándares para las cinco áreas de desempeño musical	72
Tabla 7 Listado de estándares preliminar para las áreas adicionales.....	73
Tabla 8 Contraste de medias para la planeación de actividades (docentes de instrumento)	81
Tabla 9 Contraste de medias para la planeación de actividades (docentes de solfeo)	83
Tabla 10 Percepción del sentido de competencia y utilidad de la tarea (maestros de instrumento)	84
Tabla 11 Correlación entre la frecuencia de planeación con las expectativas y valores de los maestros de instrumento	85
Tabla 12 Percepción del sentido de competencia y utilidad de la tarea (maestros de lenguaje musical)	86
Tabla 13 Correlación entre la frecuencia de planeación con las expectativas y valores de los docentes de lenguaje musical	87
Tabla 14 Pertinencia y factibilidad para el área de lectura	89
Tabla 15 Factores que impiden desarrollar el área de lectura	90
Tabla 16 Pertinencia y factibilidad para el área de escritura	91
Tabla 17 Factores que impiden desarrollar el área de escritura	92
Tabla 18 Pertinencia y factibilidad para el área de ejecución vocal instrumental.....	104
Tabla 19 Factores que impiden desarrollar el área de ejecución vocal/instrumental.....	104
Tabla 20 Pertinencia y factibilidad para el área de audición	120
Tabla 21 Factores que impiden desarrollar el área de audición	120
Tabla 22 Pertinencia y factibilidad para el área de creatividad	131
Tabla 23 Factores que impiden desarrollar el área de creatividad	132
Tabla 24 Pertinencia y factibilidad para el área de multiculturalidad	140
Tabla 25 Factores que impiden desarrollar el área de multiculturalidad	141
Tabla 26 Pertinencia y factibilidad para el área de pensamiento crítico/analítico	153
Tabla 27 Factores que impiden desarrollar el área de pensamiento crítico/analítico	154

Tabla 28 Pertinencia y factibilidad para el área de docencia/gestión/investigación.....	167
Tabla 29 Factores que impiden desarrollar el área de docencia/gestión/investigación.....	168
Tabla 30 Sugerencias y agregados al listado de estándares propuesto	185

Lista de figuras

Figura 1. Mapa general, habilidades, aptitudes y comportamientos asociados a la competencia musical.	31
Figura 2. Extracto de la rúbrica de Saunders y Hollahan (1997).....	53
Figura 3. Diseño de triangulación con transformación de datos (adaptado de Creswell y Plano, 2017).....	64
Figura 4. Modelo conceptual simplificado del diseño de investigación	66
Figura 5. Modelo conceptual simplificado de la alfabetización musical tradicional.....	67
Figura 6. Modelo conceptual simplificado de la propuesta alternativa de alfabetización musical	68
Figura 7. Medias generales de actividades planeadas semanalmente por profesores de enseñanza instrumental.....	81
Figura 8. Medias generales de actividades planeadas semanalmente por profesores de lenguaje musical	82
Figura 9. Diagrama de Estándares para la Alfabetización Musical de Educación Superior en México.....	186

Capítulo I. Introducción

Las ofertas de educación musical a nivel superior en Latinoamérica (e.g., Chile, Argentina y Colombia), y por extensión en México, se encuentran fuertemente influenciadas por la tradición europea y el modelo de enseñanza de conservatorio (Alessandroni, 2013; Bermúdez y Duque, 2000; Burcet, 2017; González-Moreno, 2016; Green, 2002; Holguín-Tovar y Martínez, 2017; Poblete-Lagos, 2019; Shifres y Gonnet, 2015; Shifres y Holguín-Tovar, 2015). Este modelo se enfoca en la formalización de la Alfabetización Musical (ALMU) mediante la enseñanza de la lectura de la notación occidental y en el desarrollo de habilidades de ejecución vocal o instrumental. La conceptualización actual de ALMU fue heredada de este modelo, el cual ha recibido diversas críticas y observaciones por parte de las investigaciones más recientes en educación musical sobre las habilidades que prioriza y sus métodos de enseñanza.

Las habilidades para la lectura musical (el acto de decodificar símbolos y convertirlos en sonido) es un aspecto ampliamente valorado dentro de la ALMU, ocupando un lugar protagónico (Burdet, 2017; Mills y McPherson, 2015). Sin embargo, esta es sólo una de las habilidades requeridas para un desempeño musical eficiente, pues también existen otras como la escritura, la creación, la capacidad de formar y expresar juicios sobre la música que se ejecuta y crea (Blix, 2015; Botella-Nicolás y Gimeno-Romero, 2015; Botella-Nicolás y Peiró-Esteve, 2016; Burcet, 2017; Mills y McPherson, 2015), además de la capacidad de reflexionar y generar un metaconocimiento de la actividad musical propia (Torrado y Pozo, 2008), las cuales no son valoradas de la misma manera y han ocupado un segundo plano dentro de la enseñanza de la ALMU.

El anteponer las habilidades para la lectura musical y descuidar otros aspectos como la escritura, lleva a una conceptualización desbalanceada acerca de la conceptualización de la ALMU (Waller, 2010). Esto encuentra eco en otros investigadores como Burcet (2017), quien menciona que “aun cuando los estudiantes logren acceder a la música a partir de la lectura, posiblemente encuentren pronunciadas dificultades para transcribir enunciados musicales” (p. 131). Shifres (2018) concuerda con ello, aseverando que “la mayoría de los músicos lee más de lo que escribe” (p. 36). Este fenómeno contrasta fuertemente con los estándares de alfabetización manejados en otras disciplinas tales como el lenguaje, las matemáticas, la química o la lógica, en las cuales no sólo se espera que el estudiante lea, sino que tenga la capacidad para escribir en dichos sistemas de símbolos (Waller, 2010).

Dentro del modelo de actual para la enseñanza de la ALMU, el desarrollo en las habilidades de ejecución instrumental ha sido ligado a la capacidad del estudiante para la lectura musical,

creando una correspondencia forzosa entre dos actividades característicamente distintivas entre sí (Burcet, 2017; Shifres y Holguín-Tovar, 2015). Esto crea conflictos en la enseñanza tanto en un sentido como en otro, por un lado limita el avance de un alumno hábil en ejecución instrumental si este llega a presentar problemas en cuestiones de lectura, y por el otro, puede frenar el desarrollo de la lectura musical al introducir problemáticas del desarrollo instrumental que no necesariamente están relacionadas con descifrar símbolos musicales, por ejemplo, la concepción de que es más difícil leer figuras rápidas que figuras lentas, debido a que es más difícil ejecutar las primeras. De acuerdo con Waller (2010), este es uno de los motivos por el que los estudiantes de música tienen sentimientos encontrados hacia la lectura musical y una marcada aversión hacia la escritura de la misma y hacia sus métodos de enseñanza.

Dado que en el presente sistema de enseñanza no existe una valoración de las aptitudes previas, ni de las habilidades musicales desarrolladas fuera de la escuela (Mills y McPherson, 2015) esto puede llevar a la creencia de que ciertos músicos carecen de las habilidades necesarias para la educación formal (Higgins, 2012). Green, (2002) señala que los músicos que cuentan con habilidades en ejecución instrumental o discriminación auditiva, pero no dominan los aspectos de lectura y escritura, no puedan relacionarse de manera favorable con la música y los métodos de enseñanza formal actuales. Adicionalmente, en los métodos actuales se observan actitudes pasivas del estudiante donde los docentes favorecen la obediencia y la reproducción cultural sobre el empoderamiento, la autonomía y la creatividad (González-Moreno, 2016; Campbell et al., 2017; Torrado y Pozo, 2008).

Planteamiento del problema

En relación con las instituciones educativas de nivel superior en México, la educación musical recae en dos sistemas principales: universidades y conservatorios. Dentro del sistema de conservatorio, cuyo origen surge precisamente bajo la idea de conservar el legado musical europeo, y en su concepción de ALMU con un enfoque que prioriza la formación de ejecutantes musicales. Por otra parte, los modelos universitarios exigen además el desarrollo de otras competencias en el campo musicológico (Carbajal et al., 2017), y buscan “formar a profesionales de la música, ejecutantes, educadores musicales, gestores e investigadores encargados de preservar no sólo las tradiciones musicales existentes, sino también de innovar y avanzar el estado del arte” (González-Moreno, 2016, p. 13). Ciertas prácticas del modelo universitario han permeado hacia el modelo de conservatorio, como en el caso Conservatorio Nacional de Música de México, que, en aras de ampliar el panorama formativo de los estudiantes, cita entre sus objetivos el “formar profesionales de la música de alto nivel, en cuatro áreas de orientación

profesional: la interpretación, la investigación, la creación y la docencia” (Secretaría de Cultura, 2022, parr. 14).

A pesar de que tanto universidades como conservatorios manifiestan la intención de ofrecer un panorama formativo más amplio para la ALMU, la realidad es que los programas curriculares y las prácticas educativas no necesariamente reflejan estas tendencias y siguen basándose en modelos tradicionales. No se hacen cambios estructurales de fondo, ya sea por resistencia de los docentes a transformar sus prácticas (Carbajal, 2017; González-Moreno, 2015), o por la falta de conocimiento en cuanto a los requerimientos, necesidades específicas e implicaciones que estos modelos universitarios tienen en la enseñanza musical. Además, no existe claridad en los objetivos que se pretenden lograr, los cuales, no son suficientemente difundidos entre los académicos y administrativos (Carbajal et al., 2017; Ibáñez-Gericke, 2017).

De acuerdo a la literatura consultada, para el año 2015 en México existían alrededor de 89 programas de formación musical con énfasis en la ejecución o composición a nivel superior (González-Moreno, 2015), sus contenidos curriculares y sus prioridades de formación pueden ser clasificados a grandes rasgos en tres vertientes: (1) desarrollo primordial de habilidades de ejecución y lectura musical; (2) desarrollo de oído musical, conocimientos en teoría musical (armonía clásica y moderna), técnicas de composición y arreglos en diversos grados de profundidad; y (3) el desarrollo de conocimientos de dirección, historia musical, filosofía musical, sociología de la música y tecnología musical, entre otras. Esta clasificación de los contenidos curriculares aporta ciertos elementos acerca de la concepción de la ALMU actual, con respecto al conjunto de habilidades esperadas por un egresado de licenciatura dentro de la disciplina musical. No obstante, resulta necesario hacer un análisis más detallado acerca de los modelos educativos usados para su enseñanza, conocer sus antecedentes y planteamientos, hacer cuestionamientos sobre las prioridades que los programas actuales dan a la enseñanza de ciertas habilidades, así como de analizar su pertinencia en el contexto actual y si dichas habilidades ayudan al estudiante a desempeñarse exitosamente en el campo laboral actual.

Otro de los retos importantes que enfrentan las instituciones de educación a nivel superior, es la escasa formación de los estudiantes, tanto en materias académicas como artísticas, en los niveles previos a la licenciatura. Debido a esto, los estudiantes ingresan con deficiencias en su formación musical, así como con bajos fundamentos teóricos y de lecto-escritura. Esto genera tensiones entre los profesores, pues existen algunos que consideran que debe dedicarse un mayor tiempo a mejorar sus competencias musicales, mientras que otro grupo observa que también existe la necesidad de formar al alumno en temas extramusicales, como historia y filosofía de arte,

además de la necesidad de invertir tiempo en lectura de textos, redacción e investigación (Carbajal, 2017; Sardeña, 2015).

Las razones del rezago en cuanto a la formación artística en nivel básico se encuentran fuertemente ligadas a la percepción que las autoridades educativas tienen respecto a las artes. En el caso de la reforma educativa de 2017 en México propuesta por la Secretaría de Educación Pública, las artes habían sido dejadas de lado al definirse los ejes formativos clave, siendo posible una consideración más precisa de tales necesidades hasta la realización de la consulta nacional para la revisión de dicho modelo (González-Moreno, 2019). Las percepciones sobre la baja importancia de las asignaturas relacionadas con el arte en general se extienden y manifiestan tanto por personal directivo de escuelas y docentes en el aula, quienes incluso califican a esta clase de actividades académicas como secundarias, en algunos casos siendo su prioridad la formación para participar en festivales escolares y hacer actividades consideradas como divertidas que, aunque fortalecen los procesos de aprendizaje musical mediante el enculturamiento, no buscan fomentar una educación donde se aborden bases teóricas y se persiga una mayor comprensión del fenómeno artístico y musical (Reynoso-Vargas, 2010).

Existe también, una serie de limitantes en relación con el tiempo que se dedica al arte y a la formación musical en el currículo escolar de los niveles básico a medio superior (Tamés-Muñoz, 2004; De Ibarrola Nicolín, 2012). Los tiempos dedicados a la asignatura de artes es de tan sólo dos horas por semana en preescolar (15% del tiempo escolar en jornada regular y 5.6% en jornada de tiempo completo), sólo una hora por semana en educación primaria (4.4% del tiempo en jornada regular y 2.5% en tiempo completo) y tres horas en educación secundaria (8.5% del tiempo regular y 6.7% del tiempo completo), tiempo que además tiene que ser repartido para ver contenido de las cuatro asignaturas de arte (González-Moreno, 2019). Por poner un ejemplo, de un total de 40 horas al año en educación primaria, el alumno sólo recibe 10 horas efectivas de clases de música (Pliego-Carrasco, 2017).

Una formación integral es fundamental, sobre todo durante las etapas tempranas. La estimulación auditiva resulta crucial durante los primeros seis años de vida para el desarrollo intelectual y cognitivo e integral del niño (Botella-Nicolás y Peiró-Esteve, 2016). De acuerdo con Gordon (2001), el nivel de aptitud musical de un niño puede variar de acuerdo con su estimulación y a su entorno hasta la edad de nueve años, a partir del cual sus niveles de aptitudes se estabilizan sin mostrar grandes cambios en su etapa adulta. Todo esto, eventualmente, puede provocar un estancamiento en el desarrollo artístico y musical del niño, y en el caso específico de la música, limitar el potencial de desarrollo en la etapa adulta (Reynoso-Vargas, 2010).

Por todo lo anteriormente mencionado, es posible concluir que los aspirantes de ingreso a una licenciatura en música no reciben una formación adecuada dentro de las instituciones de educación formal a nivel básico, por lo que sus alternativas de formación previas a la licenciatura recaen en (1) instituciones especializadas en el nivel medio superior; (2) clases con profesores particulares o en academias privadas; (3) el aprendizaje de manera informal mediante la observación e imitación de otros músicos, ya sea de manera presencial o mediante el uso de tecnologías de la información como puede ser, el observar videos tutoriales en YouTube. Debido a estas razones, los aspirantes a licenciatura ingresan con una variedad de perfiles, lo que dificulta establecer requisitos de ingreso, al no poderse establecer una plataforma mínima de habilidades (Carbajal, 2017).

Resulta necesario reflexionar sobre la urgencia de llevar a discusión un análisis de las metas de formación musical (representadas a través de estándares) en las diversas instituciones educativas de México. Es importante, además, que la formación del estudiante mexicano pueda competir en calidad con programas similares en otros países, para poder aspirar a estancias y posgrados. Esto representa diversos retos, sobre todo, considerando la dificultad que supone balancear los requisitos de ingreso, permanencia y egreso en universidades para cumplir con estos objetivos (Carbajal et al., 2017). Debido a la escasa formación musical y a la variedad de perfiles, existe la necesidad de desarrollar en los estudiantes capacidades de autoaprendizaje, basado en el entendimiento musical, más que en los meros contenidos, a través de alternativas que cuenten con mayor independencia y autonomía, mayor flexibilidad curricular, donde el estudiante puede elegir habilidades particulares que desee desarrollar según sus intereses y aspiraciones profesionales (González Moreno, 2016; Rusinek, 2004), todo esto sin descuidar ciertas habilidades básicas claves (estándares) para su formación.

Justificación

La conceptualización de la ALMU actual conserva bases de la tradición conservatoriana, la cual fue concebida para un contexto distinto al presente, donde la situación laboral y el papel del músico en la sociedad ha cambiado. Existen debates sobre la forma y los contenidos para la enseñanza de ALMU a nivel superior en México, de lo cual se identifican diversas problemáticas básicas en los programas de estudio, las cuales se caracterizan por lo siguiente: (1) la necesidad de dar un mayor enfoque a aspectos creativos como la composición y la improvisación, por sobre la mera interpretación de repertorio de música clásica y de jazz (González-Moreno, 2016); (2) falta de multiculturalidad (Campbell et al., 2017; en este caso particular, resulta necesario que el estudiante mexicano aprenda cerca de la música cercana y perteneciente a su cultura, y no

solamente la música de la tradición europea o del jazz estadounidense; y (3) integración, donde los conocimientos teóricos adquiridos no estén aislados de la práctica, sino que permitan una mejor expresión musical e individualidad de los egresados acordes al contexto actual (González-Moreno, 2016).

A diferencia de otros países con una fuerte tradición en educación musical, como es el caso de Estados Unidos, donde se ha trabajado fuertemente por la elaboración de estándares en ALMU a través la *National Society for Music Education* (NAfME por sus siglas en inglés) y en el caso de Reino Unido, a través del *Associated Board Royal School of Music* (ABSRM), en México, este sigue siendo un tema sin tratar. Sin embargo, se considera inviable pretender adaptar al pie de la letra las definiciones normativas provenientes de otros países por diferentes razones, entre ellas: (1) la diferencia de contextos, se considera que existe una diferencia significativa en los contextos formativos y entre México y estos países; (2) en el caso de los estándares estadounidense propuestos por NAfME, están planteados para la formación de estudiantes en educación básica, y no en educación superior (Shuler et al., 2014); (3) en el caso de ABSRM, su enfoque predominante es la cultura musical europea y estadounidense; (4) ABSRM es una organización privada, esto conlleva límites de acceso a su información y sus procesos de examinación, además de los costos por examen van desde 46 hasta 200 libras esterlinas. Bajo la premisa de que se busca formar profesionales competitivos en el contexto internacional, la presente investigación considera posible contemplar ciertos indicadores o parámetros derivados de estos estándares, a la vez que se busca complementarlos con la creación de herramientas propias.

En resumen, se observa que no existe una conceptualización totalmente clara de lo que significa ser alfabetizado musicalmente y no existen estándares definidos para ello dentro del contexto universitario mexicano. Esto hace patente la necesidad de establecer un concepto de ALMU no solamente acorde al contexto actual, sino adicionalmente, que esta conceptualización tenga bases suficientemente flexibles para que, como menciona Scribner (1984), se tenga en cuenta la visión de futuro, esto es, debido a la naturaleza cambiante de nuestro entorno y las exigencias cada vez mayores. Tomando en consideración las perspectivas antes analizadas, es posible visualizar necesidades particulares en cuestiones de educación musical, por lo tanto, la presente investigación busca contribuir en un avance hacia el establecimiento de estándares de ALMU aplicados a nivel educativo superior, centrándose en las habilidades requeridas por estudiantes y egresados universitarios en el contexto mexicano. Para esto, se buscó tomar la perspectiva de docentes pertenecientes a diferentes universidades del país, cuya experiencia en la

formación de músicos profesionales, permita identificar mejores prácticas y acciones de perfeccionamiento para el desarrollo de los estudiantes.

Se considera que los resultados de la presente investigación son de utilidad a diversos actores del proceso educativo como son los docentes, estudiantes y autoridades educativas. El uso y aplicación de la información obtenida en el presente trabajo en el caso de los docentes permitiría: (1) orientar y replantearse prioridades acerca de las habilidades que necesitan ser desarrolladas en los estudiantes, (2) contar con criterios e instrumentos que puedan ayudar a una evaluación más objetiva. Con los estudiantes permitiría (3) tomar una mayor conciencia y autonomía de su propia formación, al contar con un marco de referencia que les permita identificar sus fortalezas y debilidades; (4) recibir una mejor preparación para desarrollar aquellas habilidades que les permitan un mejor desempeño en el campo laboral. Y, finalmente, en el caso de las autoridades educativas, (5) servir como una herramienta de referencia para la elaboración de currículos, planes y políticas educativas apoyadas en el sistema de estándares propuesto.

Preguntas de investigación

- a) ¿Cuál es la concepción actual de la ALMU de los docentes en el contexto de los programas de licenciatura en música en México?
- b) ¿Cuáles son las prácticas contempladas en los currículos de licenciatura en música en México que, de acuerdo a lo reportado por los docentes, son las más utilizadas para el desarrollo de la ALMU de los estudiantes y qué áreas priorizan?
- c) ¿De qué manera las expectativas y valores de los docentes (sentido de competencia y utilidad) influye en la implementación de estas prácticas en sus clases?
- d) ¿Cuál es la opinión de los docentes con respecto a la pertinencia y la factibilidad del listado de estándares propuesto?
- e) ¿Cuál es la plataforma mínima de habilidades que debe desarrollar un estudiante de licenciatura en música para considerarse alfabetizado?

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es generar una nueva conceptualización de la ALMU a nivel universitario para el contexto mexicano y crear un sistema de estándares acordes a ella, de acuerdo con la opinión de docentes e investigadores universitarios expertos en el área, los cuales tomen en cuenta tanto el contexto y necesidades del músico actual, y con bases flexibles para adaptarse al futuro.

Objetivos específicos

- a) Definir la conceptualización actual de la ALMU a nivel licenciatura en México y caracterizar los elementos que la identifican a partir de perspectivas documentales y vivenciales por parte de docentes e investigadores musicales, a través de prácticas comunes en su enseñanza.
- b) Identificar, de acuerdo a lo reportado por los docentes, cuáles son las prácticas más utilizadas en los currículos de licenciatura en música para el desarrollo de la ALMU de los estudiantes y las áreas que consideran prioritarias.
- c) Determinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes, específicamente en relación a su sentido de competencia y percepciones de utilidad, se relacionan con la implementación de estas prácticas en sus clases.
- d) Evaluar el listado de estándares propuesto con respecto a su pertinencia y factibilidad.
- e) Establecer una plataforma mínima de habilidades que debe desarrollar un estudiante de licenciatura en música para considerarse alfabetizado, susceptible a ser estandarizadas.

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo, durante la primera sección se analiza el concepto de alfabetización haciendo referencia a los cambios y evolución de su conceptualización, abordados desde disciplinas como la antropología y la sociología además las de ciencias de la información, la cual fue de las primeras en el planteamiento de las alfabetizaciones múltiples, de la cual deriva la ALMU. Se analiza posteriormente la conceptualización actual de la ALMU y sus antecedentes, basados del modelo de enseñanza conservatorio, y se muestra su influencia en la ALMU actual, las habilidades que prioriza y las prácticas específicas para su enseñanza.

En una segunda sección se realiza un recuento de las investigaciones principales realizadas para la medición y evaluación de las aptitudes y habilidades musicales, divididas principalmente en dos vertientes: (1) pruebas psicométricas de aptitud musical y (2) pruebas de ejecución instrumental. Posteriormente, se realiza un análisis acerca de la utilización de estándares de alfabetización musical en otros países. Se analizan los estándares implementados en otros países, entre los estándares de ALMU de 1994 y 2014 elaborados en Estados Unidos (NAfME) y el sistema de evaluación originario de Reino Unido (ABRSM). La tercera sección aborda la teoría de expectativas y valores de Eccles y Wigfield (2020), utilizada para medir las expectativas y valores de los docentes con respecto a sus prácticas educativas.

Alfabetización y multialfabetizaciones

El concepto de alfabetización o “alfabetizaciones” ha sido de especial interés tanto por educadores y políticos, e instituciones internacionales como UNESCO lo han definido como un tema prioritario desde 1946 (Wagner, 2011). Sin embargo, el término de alfabetización es un concepto que no está del todo entendido y sigue siendo difícil de definir debido a las múltiples interpretaciones, significados y percepciones asociadas al mismo. Diversos autores coinciden en que la alfabetización es un concepto relativo, que no tiene una esencia estática ni universal (Bawden, 2001; McGarry, 1994; Scribner, 1984), lo importante es el significado que se le da en un contexto determinado de acuerdo con una serie propósitos y valores sociales. Scribner (1984) argumenta que no basta conceptualizar la alfabetización en términos de las habilidades individuales, sino encuadrarlas en su entorno social, donde dichas habilidades se aprenden mediante la participación en actividades sociales organizadas, de modo que la alfabetización de un individuo es relativa a la alfabetización de la sociedad en la que vive. Bajo esta premisa se hace posible concebir la alfabetización no como una sola y universal, sino como múltiples alfabetizaciones, cada una dependiente de su propio contexto social.

Desde la década de los 80, autores como Scribner (1984), mencionaban el hecho de que no existe una total claridad de lo que significa estar alfabetizado; esta percepción se sigue manteniendo aún en la presente década. Mkandawire (2018) observa que se han ofrecido cientos de definiciones en los últimos 50 años. Es posible encontrar ciertos elementos básicos entre las definiciones más convencionales, las cuales asocian el término de alfabetización con las habilidades técnicas de leer y escribir en un conjunto de símbolos, generalmente la lengua materna (Bawden, 2001; Edwards y Pots, 2008; Jama y Dugale, 2012). Eventualmente, el concepto de alfabetización acotado exclusivamente a las habilidades para leer y escribir fue cambiando, y se empezaron a tomar en cuenta para su definición diversos conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes adicionales (Limberg et al., 2012). Blix (2015) reconoció su naturaleza cambiante y dependiente del entorno social, señalando que la adquisición de alfabetización es un proceso complejo, que va más allá del simple hecho de decodificar un sistema de símbolos.

El surgimiento y auge de los sistemas computacionales, propiciaron el desarrollo de las tecnologías de la información a finales del siglo pasado, el cual fue uno de los fenómenos sociales que mayor impacto tuvieron en la concepción de la alfabetización. Desde la década de los 80, Scribner (1984) predecía la aparición de “alfabetizaciones de segundo orden” (p. 11), definiéndolas como aquellas usadas para el manejo de las computadoras, las cuales son utilizadas para el almacenamiento y obtención de la información, y requerirían habilidades para el manejo de sistemas de símbolos distintos, pero apoyados en el dominio previo de la alfabetización tradicional.

Una década más tarde, el término de “multialfabetizaciones” fue acuñado en 1994 por el New London Group en un intento por definir la pedagogía de la alfabetización a la luz del surgimiento de las nuevas tecnologías de información (Cope y Kalantzis, 2009; Tarango y Marzal, 2011). En una búsqueda en *Library and Information Science Abstract* y en *Social Scisearch* realizada por Bawden (2001), en el periodo comprendido desde 1980 hasta 1998, observó cómo términos tales como alfabetización informacional, mantuvieron un volumen bajo en toda la década de los 80, con un máximo de siete menciones en 1989, pero empezó a crecer a lo largo de la década de los 90, hasta llegar a 89 menciones en 1997 y 65 en 1998, mientras que otros términos como la alfabetización digital empezaron a surgir apenas en 1997. Eventualmente, el concepto de alfabetización fue extendiéndose a otras actividades y empezó a ser utilizado para referirse en términos de competencia y conocimientos básicos en un campo de estudio determinado (Barton, 2007; Bawden, 2001). Para finales de los 90, Snaveley y Cooper (1997) encontraron 34 ejemplos

de diferentes frases utilizadas junto al término de alfabetización, por su parte, Harris y Hodges (2005), casi una década más tarde enumeraron 38, encontrando términos tales como alfabetización para la agricultura, alfabetización para la danza, alfabetización legal entre otros.

En la literatura reciente, Mkandawire (2018) propone una definición más inclusiva y específica, poniendo en consideración la eficiencia en el desempeño y añadiendo el componente social con respecto a las comunidades dedicadas a los campos de estudio. Mkandawire define el concepto de alfabetización como una serie de habilidades muy específicas para desarrollar una tarea determinada de una manera eficiente, y que debe ser acreditada por una comunidad en específico, cumpliendo con un conjunto de tradiciones de esta. Esto último es coincidente con la perspectiva fenomenográfica, donde se considera importante enfatizar la significancia que tienen el área disciplinar y la práctica profesional en la visión de la alfabetización, así también de la perspectiva sociocultural de los procesos de comunicación, la cual menciona que los individuos necesitan aprender un lenguaje específico, en el cual existen ciertos conceptos, creencias y teorías que son centrales para poder participar en dicha práctica (Limberg et al., 2012; Tarango y Machin-Mastromatteo, 2017).

En el caso específico de la alfabetización musical, Mills y McPherson (2015) cuestionan el uso del término de alfabetización musical señalando que tradicionalmente es asociado con la “habilidad de decodificar partituras y convertirlas de manera precisa en sonido” (p. 178), y proponen el término de alfabetizaciones, entendidas como una serie de habilidades las cuales son influidas por otros factores como el desarrollo auditivo, el desarrollo de la memoria musical, las habilidades creativas, o la convivencia con otros músicos experimentados. Por otra parte, Broomhead (2019) se refiere a la alfabetización musical tradicional como la lectura y escritura de textos musicales, y propone cambiar dicha definición conceptualizando el texto como “cualquier cosa que los humanos empapan de significado” (p. 16), argumentando con ello, que la lectura y escritura pueden ser entendidos en los términos “negociar” y “crear”, de modo que trabajar con textos musicales no se limita a leer y escribir en partituras, sino que abarca otras interacciones con la música entre las que se incluyen escuchar, pensar e imaginar música.

En el presente trabajo se decidió utilizar la definición propuesta por Mkandawire (2018), por los siguientes motivos: (1) es inclusiva ya que puede ser utilizada para cualquier área disciplinar, y en este caso permite incluir los planteamientos específicos de autores del área musical como Broomhead (2019), Mills y McPherson (2015); (2) es específica, ya que su definición es corta y con criterios bien definidos; (3) toma en cuenta el componente social, el cual es señalado como un factor importante por otros autores como Scribner (1984), McGarry (1994) y Bawden

(2001); (4) toma en cuenta los conceptos, creencias, teorías y tradiciones específicos del área disciplinar en cuestión. De este modo, se posibilita definir la ALMU como un conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, las cuales son validadas por una comunidad, en este caso de músicos académicos, la cual posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares. Resulta necesario, por lo tanto, analizar cuáles son esas habilidades esperadas, definiendo las tareas que el alumno de licenciatura en música debe ser capaz de desarrollar con eficiencia, además de analizar los conceptos y tradiciones de la comunidad musical, así como el papel del músico con formación académica dentro del contexto social actual.

Alfabetización musical, concepción y prácticas

Hasta mediados del siglo XIX la enseñanza musical seguía un modelo en el cual el aprendizaje de música aprendía directamente de observar al profesor, con un enfoque hacia el desarrollo de las habilidades de interpretación, improvisación y composición, en el cual el conocimiento era transferido de manera oral. Posteriormente, con el surgimiento de la imprenta y la litografía se hizo posible una mayor distribución de la música escrita y eventualmente empezaron a surgir las primeras colecciones de ejercicios y métodos que se hicieron más accesibles tanto para estudiantes como para profesores (Jorquera-Jaramillo, 2004),

Al aumentar la accesibilidad de la música escrita, “la posesión de partituras en los hogares se hizo tan frecuente como la presencia de algún instrumento musical” (Shifres, 2018, p. 33), esto motivó a la realización de cambios en el enfoque de la enseñanza musical, dando pie a un fenómeno en que los consumidores, motivados por la avidez de recrear la mayor cantidad de música, fueron provocando la transición de un modelo de lectura intensiva de pocos textos y memorización hacia uno de lectura extensiva (Shifres, 2018). Esto llevó a cambios en la concepción de la ALMU y su modelo de enseñanza, anteriormente enfocado en el desarrollo de las habilidades de interpretación, improvisación y composición, hacia un arte más reproductivo con un mayor énfasis en la lectura, la técnica instrumental y la interpretación (McPherson y Gabrielsson, 2002). Dicha tradición y prácticas educativas han continuado hasta nuestros días, donde la lectura musical es considerada parte fundamental de la ALMU y sigue siendo una actividad relevante tanto para músicos profesionales y amateurs (Puurtinen, 2018).

En el caso de Latinoamérica, el modelo de conservatorio fue traído después de los procesos de conquista y colonización, en los cuales, los conquistadores impusieron sus visiones acerca de la enseñanza de la música (Burchet, 2017), eliminando todo vestigio de las prácticas musicales originarias y sustituyéndolas por el conocimiento europeo (Shifres y Gonnet, 2015). Estas

prácticas fueron instituidas posteriormente a través del modelo de conservatorio. Eventualmente, el modelo de conservatorio se fue extendiendo en México y en toda Latinoamérica y se estableció como “el paradigma monopólico, para la formación profesional de músicos” (Alessandroni, 2013, p. 2), importando los modelos y currículos íntegros de los conservatorios europeos (Bermúdez y Duque, 2000; Vicente y Aróstegui, 2003).

El modelo de conservatorio en la ALMU

Uno de los sucesos que mayor influencia tuvieron en moldear la estructura del conservatorio, como se conoce en la actualidad, fue la necesidad surgida en el siglo XIX por ejecutantes virtuosos del instrumento con un alto dominio técnico (Shifres, 2010; citado por Holguín-Tovar y Martínez, 2017). Esto llevó al desarrollo de músicos con un alto nivel técnico que posteriormente se convirtió en el imaginario del intérprete musical: aquel capaz de traducir y representar las obras del compositor. Esta alta especialización derivó posteriormente en la concepción de diversos roles musicales excluyentes entre sí, tales como el de ejecutante y compositor, difuminando la idea del músico multifacético o polimodal. De esta manera, los conservatorios se convirtieron en una organización académico-social cerrada, con su propio sistema social y jerárquico (Holguín-Tovar, 2012).

Debido a esta naturaleza del conservatorio como estructura cerrada, estratificada y organizada, se generaron ciertas ontologías de la música que se han mantenido y transmitido por varios siglos. De acuerdo con Holguín-Tovar y Martínez (2017) de las doce ontologías propuestas por Bohlman (2001), tres se pueden identificar con la estructura jerárquica del conservatorio: (1) Existe una sola y verdadera música, la cual es mantenida por una comunidad reducida y selecta, lo cual limita o enfoca la instrucción musical a la música europea, y representa también una barrera de entrada a los estudiantes interesados en otros tipos de música como la música popular; (2) la música como ciencia, concebida como un objeto que puede ser estudiado, lo cual proporciona un abordaje teórico musical, pero descuida los procesos comunicativos y vivenciales del quehacer musical; y (3) la música surge de la notación y se genera a través de esta, esto propicia la enseñanza musical bajo un encuadre didáctico centrado en la lectura. Con base en lo anteriormente mencionado, podemos observar cinco características principales del modelo conservatoriano: (1) la notación como un modo de abordaje de la música (Lehmann et al., 2007; Woody, 2007; Woody y Lehmann, 2010); (2) la ejecución técnico-instrumental; (3) el uso de repertorio europeo (Burnard, 2012; Campbell et al., 2017; Woody, 2007); (4) el encuadre didáctico (Burcet, 2017); y (5) la valoración de los desempeños individuales.

Dentro de este modelo, principalmente por su encuadre paradigmático, existe una fuerte asociación entre la notación y la enseñanza del instrumento (Burcet, 2017; Shifres, 2018; Shifres y Holguín-Tovar, 2015), esto es, la concepción de que para el desarrollo instrumental se requiere el abordaje de ciertos aspectos teóricos, los cuales son transmitidos mediante la lectura y escritura musical. Debido a esto, los métodos de enseñanza frecuentemente se organizan de acuerdo con criterios dependientes de la notación musical y sus explicaciones se dan a través de esta (Musumeci, 2002; Shifres, 2018). Esta concepción sigue teniendo una fuerte influencia en todo tipo de instituciones de educación musical aún fuera de los conservatorios, tales como escuelas de música y universidades, y aún en ambientes no institucionalizados como las clases particulares y los talleres de música (Burcet, 2017).

Muchos docentes siguen enseñando bajo las normas tradicionales replicando el modelo bajo el cual ellos fueron enseñados (Hemsey, 2010). Se sigue buscando un abordaje de lo simple a lo complejo, desde el punto de vista del docente, bajo una comprensión de tipo sumativo donde cada elemento simple se va añadiendo a los anteriores llevando a la visualización de la música como un objeto, descuidando su proceso comunicativo, promoviendo el uso de la lectura y escritura, la cual, se vuelve una actividad mecánica y repetitiva, desconectada de toda vivencia musical (Jorquera-Jaramillo, 2004; Velázquez-Aguilar y Sánchez-Ortega, 2015). El sistema de conservatorio ha perdurado por más de tres siglos y sus prácticas han visto mínimamente afectadas por las corrientes pedagógicas a lo largo de la historia: conductismo, constructivismo, educación por competencias o descubrimientos más modernos como las neurociencias (Musumeci, 2002).

El solfeo en la alfabetización musical

El espacio principal para la enseñanza de la alfabetización musical a través de la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura ha sido la materia denominada históricamente como solfeo (González-Moreno, 2015; Shifres, 2018). El solfeo, es definido como la actividad consistente en la entonación de melodías a partir de las indicaciones proporcionadas en una partitura (Shifres y Holguín-Tovar, 2015; Velázquez-Aguilar y Sánchez-Ortega, 2015). Si bien, existen diversos métodos para nombrar las notas, de manera absoluta o relativa a una tonalidad, la idea fundamental de asociar notas con sílabas y utilizar líneas para ubicar alturas sigue esencialmente sin cambios por más de dos siglos (Holguín-Tovar, 2012).

El sistema actual de enseñanza tiene la desventaja de ligar las complejidades pertenecientes a la notación (notas, compases, claves y alteraciones) con las dificultades inherentes de la entonación (velocidad, centro tonal, registro vocal, por mencionar las

principales). Debido a estas dificultades, el enfoque primordial que busca la enseñanza del solfeo es familiarizar al estudiante con dos elementos principales de la notación: la altura de las notas y su duración. Aun así, la altura de una nota representada en un pentagrama no es un concepto fijo, ya que esta tiene variaciones dependiendo del instrumento a ejecutarse; existen instrumentos transpositores como lo son la trompeta, el trombón o el saxofón cuyo sonido real no corresponde con la nota representada en la partitura, otros ejemplos son la guitarra o la voz tenor cuyo sonido se encuentra desplazado una octava del representado en partitura. Estas complicaciones han hecho que a final de cuentas el enfoque del solfeo se limite más a la lectura rítmica, favoreciendo más el solfeo recitado y limitando el solfeo cantado (Shifres y Holguín-Tovar, 2015).

Por contraparte al solfeo cantado, el cual busca enseñar la lectura, la técnica más común para la enseñanza de la escritura es el dictado melódico (Shifres, 2018), el cual, comparado con la lectura, es generalmente dejado en un plano secundario. La estrategia de enseñanza del dictado melódico presenta algunos problemas, ya que suprime los intereses que pueden alentar a una persona a escribir, tales como la comunicación interpersonal que se da entre músicos dentro de un ensayo, o todo aquello relacionado con la expresividad, como es el caso de la composición de ideas musicales propias. En estos términos, el dictado musical es una actividad descontextualizada que tiene poca aplicación como tal fuera del aula. El uso de esta estrategia distrae y limita el tiempo de enseñanza de otras habilidades y recursos que son más usados en un contexto práctico, pues la mayoría de los músicos no toma dictados en la vida real, ya que las transcripciones generalmente parten de música grabada en condiciones de tiempo y espacio diferentes (Balo-González et al., 2014).

Además de los ejercicios de dictado musical mencionados anteriormente, otra estrategia tradicional para la enseñanza de la escritura es la caligrafía musical, donde se le enseña al estudiante los símbolos musicales generalmente mediante la copia de los mismos como estrategia principal (Shifres, 2018). De acuerdo con Waller (2010), los libros conocidos como *note spellers* que buscan enseñar escritura musical, en realidad están pensados en reforzar habilidades de lectura y no escritura, pues su ejercicio principal es el nombrar las notas y escribir diversos símbolos tales como accidentes, números, letras y líneas, los cuales pueden llegar a representar hasta un 79% del contenido de los ejercicios, por lo que sólo el 21% consiste en escribir símbolos musicales. Esto se debe a que, en realidad, la partitura es un texto “performativo” (de ejecución) que busca indicar el *qué hacer*, más allá del *qué entender*, por lo que se ve forzada a incluir muchos símbolos que no suenan (Shifres, 2018). Si un estudiante completa una serie de tres libros de *note*

spellers, habrá escrito las letras del alfabeto más de 3000 veces, pero no habrá escrito ni una sola melodía (Waller, 2010).

Otras razones por la que la enseñanza de la escritura musical es dejada de lado en el solfeo, se debe a que la habilidad para transcribir sonidos es considerada como parte de una capacidad diferente, que este caso es la discriminación auditiva, también conocida como oído musical (Shifres y Holguín-Tovar, 2015). El oído musical, a pesar de ser una habilidad ampliamente valorada (Gordon, 1997; Woody y Lehman, 2010), no es fomentada dentro del modelo conservatorio, en el cual, esta es considerada un prerrequisito, de modo que, prácticas como el tocar de oído caen fuera de este modelo (Shifres y Holguín-Tovar, 2015). En otras palabras, se fomenta un esquema que valora las habilidades de audición en tanto estén subordinadas a un modelo de ejecución basado en la lectura de partituras, pues de acuerdo con Shifres (2018), se sobrevalora el pensar la música en términos de cómo se escribe. El sistema de notación musical es pues un metalenguaje, donde se espera que el estudiante hable acerca de lo que escucha a través de lo que anota.

A pesar del arraigo del modelo conservatorio y gracias a los nuevos aportes e investigaciones, esta percepción del oído como una habilidad innata ha ido cambiando. Han surgido metodologías del entrenamiento auditivo en las cuales se busca que el estudiante aprenda a asociar ciertos componentes musicales (intervalos, acordes, etc.) con los rótulos asignados a la teoría musical (Shifres y Holguín-Tovar, 2015). Esta asociación entre la escucha y el análisis teórico ha contribuido a la concepción de una escucha “musical” en la cual, aunque no existe un acuerdo entre los teóricos acerca de todos sus elementos y competencias, está caracterizada por una concepción objetivista, en la que se busca describir y medir los elementos objetivos del fenómeno musical. Esto contrasta con otras formas de escucha más subjetivas y experienciales con elementos denominados como “no musicales” (Shifres y Burcet, 2012), entre los que se incluyen procesos expresivos y procesos vivenciales, los cuales son dejados de lado en favor de la escucha “musical”. Gordon (2011) argumenta que esta dependencia en las cuestiones teóricas puede incluso ir en detrimento de la capacidad auditiva del alumno al obligarlo muchas veces a ignorar sus intuiciones en aras de hacer un análisis más teórico. Esta concepción, en la cual el fenómeno musical puede ser explicado por sus elementos teóricos para definir el fenómeno musical, refuerza aún más a la partitura como centro de los esfuerzos didácticos.

La lectura y la ejecución instrumental

Una de las prácticas didácticas más comunes derivadas del modelo de conservatorio, consiste en ligar el desarrollo de la técnica instrumental con el dominio de la lectura musical. Esto

conlleva diversas desventajas, por el hecho de que tocar un instrumento es una tarea compleja en sí misma, que exige el uso de diversas habilidades y en la cual entran en juego aspectos mecánicos necesarios para la manipulación del instrumento, los cuales necesitan trabajarse por separado.

Estas tendencias pueden observarse aún en los libros modernos, los cuales se basan en un proceso de recrear la música mediante el aprendizaje de la lectura y desarrollar técnica instrumental desde la primera lección (McPherson y Gabrielsson, 2002) y la mayoría de los libros asocian la notación con digitaciones y no con sonidos (Schleuter, 1997). Muchos de los métodos musicales que utilizan la lectura basan su enseñanza en la codificación de sonidos individuales, idealizando el fenómeno musical comparándolo con un alfabeto, donde se propone ir introduciendo al estudiante sonido por sonido (Shifres, 2018), sin considerar que, aunque los sonidos aislados puedan ser los elementos más pequeños dentro de una partitura, no son necesariamente los más simples de entender (Bamberger, 1996; Burcet, 2017).

Diversos investigadores (Bamberger, 1996; Mills y McPherson, 2015) han encontrado que la percepción musical no consiste en identificar sonidos aislados, y que dicha información se percibe en conjuntos de notas y patrones. Karma (2007) lo define como un proceso activo de estructuración acerca de lo que se percibe. Este proceso se da tanto a la hora de tocar una pieza de oído, como al momento de la lectura misma (Bamberger, 1996, 1999; McPherson y Gabrielsson, 2002).

Por estas razones, es importante dar tiempo a que el estudiante desarrolle patrones musicales dentro de sus esquemas mentales, de modo que forme un vocabulario y eventualmente tenga la capacidad de “pensar en sonidos” (McPherson y Gabrielsson, 2002). Esta habilidad para pensar en sonidos fue posteriormente nombrada por Gordon en 1975 bajo el término de *audiation* (Gerhardstein, 2002) como una modificación a la palabra inglesa *audition* (audición).

Al ejecutar un instrumento, además de los aspectos de mecanización, se deben abordar aspectos de interpretación, comprensión de estructuras musicales, los cuales aunados a la tarea de la decodificación de símbolos vuelven imposible que un principiante pueda concentrarse en todos los elementos a la vez (Schleuter, 1997). Adicionalmente, existen autores que consideran que iniciar la enseñanza por medio de la notación musical es inadecuado y para algunos autores puede ser considerado hasta perjudicial. McPherson y Gabrielsson (2002) sostienen que un énfasis prematuro en la notación impide al estudiante tener una mejor internalización y comprensión musical. Gordon (1997) argumenta que un énfasis prematuro en la notación impide al estudiante tener una mejor internalización y comprensión musical, mientras que Bamberger

(1996, 1999) menciona que esto puede llevar a un decremento de la sensibilidad auditiva para reconocer patrones musicales.

Este enfoque centrado en la partitura dentro del modelo actual encuentra observaciones y objeciones. Mills y McPherson (2015) señalan por ejemplo que: (1) no es necesario el dominio de la lectura para empezar a hacer música; (2) el énfasis exagerado en la partitura puede atrofiar habilidades creativas y la memorización; y (3) existen personas que funcionan fluidamente aún en contextos donde se acostumbra el uso de partitura, capaces de aprender ensambles corales o tocar piezas de compositores clásicos de memoria. Adicionalmente, existe la observación de que la información plasmada en la partitura es parcial y que dicha representación del fenómeno musical es incompleta, ya que se centra en ciertas partes de este, pero descuida otras (Bamberger, 1996; Burcet, 2017; Shifres, 2018) y no es capaz de proveer todos los elementos interpretativos (Mills y McPherson, 2015; Thompson, 2009). Aún dentro del esquema de notación tradicional existen diferencias en la forma de leer un mismo símbolo, tal es el ejemplo de la corchea con puntillo la cual se interpreta diferente en la tradición clásica en comparación con cómo es interpretada dentro de la tradición del jazz (Shifres, 2018). Elementos como la interpretación, el cual es uno de los más importantes ya que da vida y expresividad a la música, no se encuentran totalmente plasmados en la partitura. La interpretación de una misma pieza hecha por un músico experimentado puede variar de acuerdo con el contexto, sentimientos o emociones que el intérprete quiera comunicar, además que existe música de otras culturas y ciertos estilos musicales que no pueden ser transmitidos con notación convencional (Thompson, 2009).

Evaluación del desempeño musical

Además de las prácticas educativas, otro elemento que puede proporcionar información acerca de la concepción de alfabetización musical son los procesos evaluativos, ya que de acuerdo con el concepto de alfabetización abordado para la presente investigación, se definió la ALMU como: el conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, las cuales son validadas por una comunidad (de músicos académicos), misma que posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares. En las secciones anteriores se abordaron las teorías, creencias y tradiciones, con el objetivo de encontrar además información sobre ciertas habilidades específicas que son valoradas por la comunidad. En esta nueva sección, se abordan los procesos evaluativos, los cuales proporcionan información adicional acerca las habilidades esperadas, además de proporcionar información acerca de los criterios utilizados para determinar si dichas tareas son desempeñadas de manera eficiente.

La principal razón para la evaluación es el propósito de mejorar la instrucción y el aprendizaje, mediante la evaluación los resultados individuales y compararlos con sus pares (Gordon, 2001), además de proporcionar una retroalimentación tanto a maestros y estudiantes sobre su progreso (Stanley et al., 2002). Concebir y buscar buenas herramientas para la evaluación musical es pues, una necesidad. Durante el pasado siglo se han hecho numerosos intentos por intentar evaluar las habilidades musicales, las propuestas y los métodos de evaluación son sumamente variados, debido a que son dependientes de la conceptualización de cada investigador sobre lo que significa “ser musical”, lo cual deriva a su vez, el tipo de instrumentos necesarios para medirlo.

Las habilidades requeridas para un buen desempeño musical, por mencionar algunas, pueden ir desde (1) habilidades psicométricas de discriminación auditiva (p. ej. Las pruebas de Seashore y Gordon); (2) habilidades de apreciación estética (prueba de Wing), las cuales están influidas por la cultura y los conocimientos de la misma (prueba de Karma); y (3) habilidades ligadas directamente a la ejecución musical, donde se miden aspectos tanto técnicos como estéticos y técnicos (Suchor, 1977; Zdzinski, 1996), además de otro tipo de actitudes como la motivación, el compromiso, la disciplina o la capacidad para trabajar con otros (Hallam, 2010). Adicionalmente, debido a la naturaleza de la educación universitaria, es importante también considerar los aspectos académicos, el dominio en áreas del campo musicológico, por ejemplo, historia, filosofía, crítica musical (Carbajal et al., 2017), así también las capacidades en el manejo de la información, docencia y capacidad investigativa (González-Moreno, 2016; Secretaría de Cultura, 2022).

Tradicionalmente, la evaluación musical ha sido dividida bajo dos conceptos distintos: aptitud y logro musical. A grandes rasgos, las medidas de aptitud buscan evaluar las habilidades musicales antes que el sujeto reciba instrucción musical y, generalmente, se le asocia con pruebas de discriminación auditiva. Por otro lado, las pruebas de *musical achievement* o logro musical, buscan medir las habilidades del sujeto que ha recibido formación musical y, generalmente, son asociadas con la ejecución vocal o instrumental, aunque en el proceso de ejecución intervienen el uso de otras habilidades como la lectura, la creatividad en algunos casos, el pensamiento crítico y analítico, la memoria musical, entre otros. En las siguientes secciones se tratarán los conceptos de aptitud y logro musical con más detalle, haciendo un recuento histórico de su conceptualización, las investigaciones que se han hecho al respecto y los retos que enfrentan para su evaluación, así las observaciones y críticas de las propuestas derivadas de dichas investigaciones.

Gordon concebía la esencia de la aptitud musical como algo intangible y que la mejor opción para validar una prueba para medir estas aptitudes era aplicarlo al estudiante antes de que recibiera instrucción musical, de modo que, después de recibir instrucción musical por un periodo preferentemente largo, fuera posible establecer una correlación entre dichas aptitudes y los criterios de logro (Gordon, 2011). Un alto nivel de logro debe estar correlacionado con un alto nivel de aptitud, sin embargo, un bajo nivel de logro no necesariamente indica un bajo nivel de aptitud, dado que también podría ser indicativo de una mala instrucción musical (Gordon, 2011; Schleuter, 2016). Tomando como base esta concepción es posible separar las pruebas en dos tipos principales: (1) aquellas que buscan medir las aptitudes musicales, definidas como el potencial del estudiante, sin entrenamiento previo, para aprender música; y (2) las pruebas de logro musical, que miden los conocimientos musicales aprendidos tras un periodo de instrucción. Esto se refuerza con los hallazgos encontrados por Gordon (2011) tras años de investigación, donde observó, que los años de entrenamiento musical o los conocimientos teóricos no se relacionaban con los resultados obtenidos en las pruebas de aptitudes musicales.

La Figura 1, muestra un mapa general de las diversas habilidades, aptitudes y comportamientos considerados dentro de la conceptualización de “habilidades musicales” y abordados en investigación en educación musical de los últimos 100 años, es importante señalar que los criterios de evaluación mostrados en la figura sirven como ejemplo y no son exhaustivos.

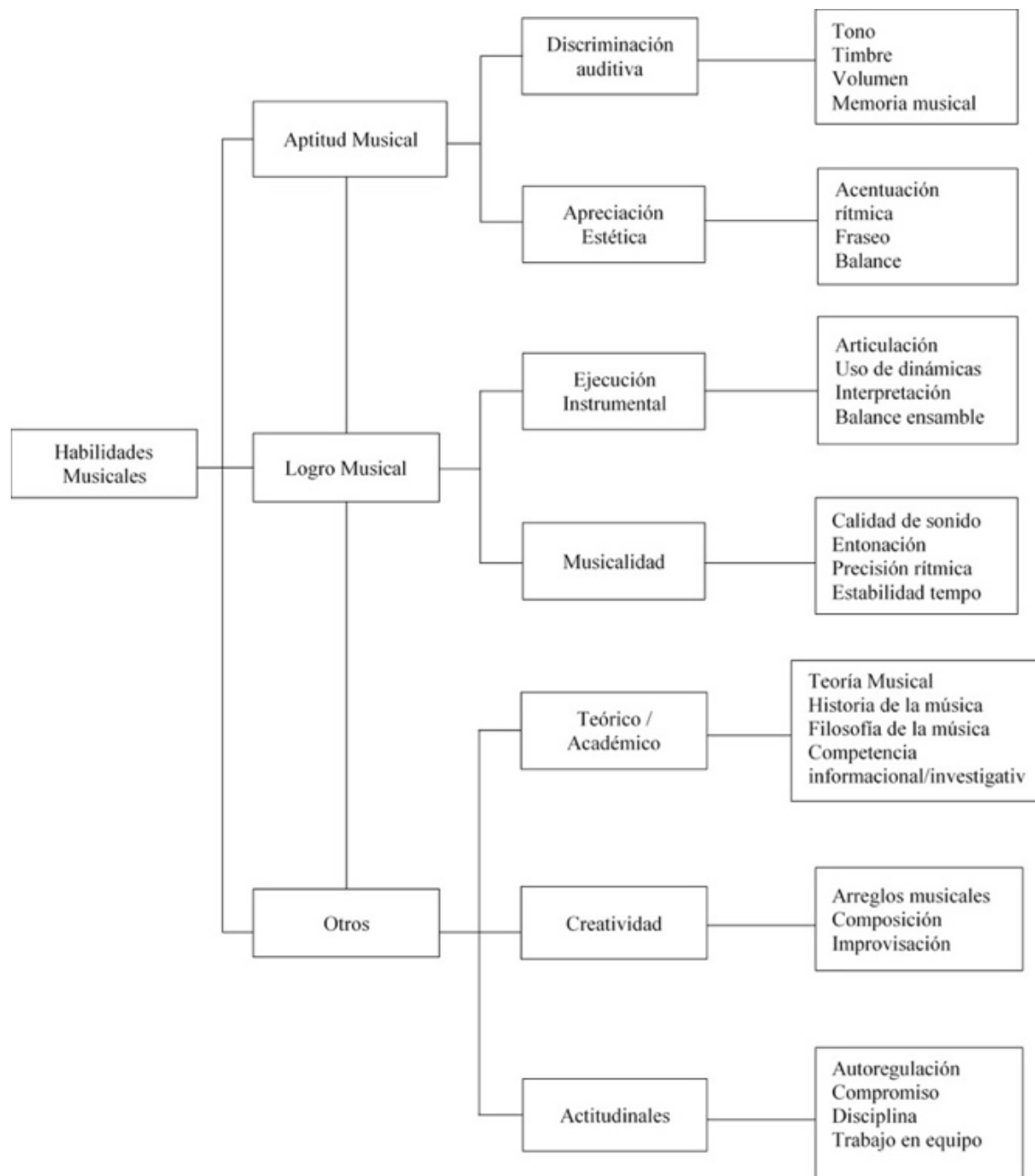
Aptitud musical y el desarrollo de baterías de pruebas

Los esfuerzos por definir y medir la habilidad musical datan de hace más de 200 años, de acuerdo con Law (2012), es posible definir estos trabajos en tres fases diferentes: (1) el enfoque fenomenológico abordado de 1800–1920 el cual estaba más ligado a las cuestiones estéticas musicales de la época, considerando a la belleza musical como un ingrediente importante del concepto de musicalidad (Karma, 2007); (2) el enfoque psicométrico, 1920 al presente, el cual se interesa en la definición objetiva de musicalidad y desarrollar pruebas estandarizadas para medirlo; (3) finalmente aquellos denominados como *musical meaning* o significado musical que datan de 1980 al presente, este tipo de test, crítica al enfoque psicométrico como limitado y mecanicista, y enfatiza la importancia de la habilidad para generar significados en la música (Karma, 2007).

Para efectos del presente trabajo sólo serán analizadas las pruebas concebidas durante los últimos 100 años, a partir del periodo de 1920 al presente, haciendo un recorrido histórico de su desarrollo y se comentarán sus generalidades y conclusiones al final de la presente sección.

Figura 1

Mapa general, habilidades, aptitudes y comportamientos asociados a la competencia musical



Seashore Measures of Musical Talent

Una de con la primera batería de pruebas fue el Seashore Measures of Musical Talent publicada en 1919, con revisiones hechas en 1939 y posteriormente en 1960 (Gordon, 2011). La versión revisada de Seashore et al. (1960) está compuesta de seis sub-pruebas que buscan medir

aspectos básicos de la percepción auditiva tales como tono, volumen, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal, ya que, de acuerdo con la concepción de su autor, todo fenómeno musical puede ser expresado en términos de las propiedades de la onda sonora y que las capacidades de discriminación de estos aspectos podrían proporcionar información acerca de las habilidades musicales (Gordon, 1969; Law, 2012). La prueba fue diseñada para estudiantes de quinto grado (de acuerdo al sistema educativo estadounidense) en adelante, considerado como un punto oportuno para realizar intervenciones en la formación musical.

A lo largo del desarrollo de este tipo de pruebas estandarizadas, siempre han existido cuestionamientos sobre su naturaleza, recibiendo críticas por ser atomistas y poco musicales (Mursell, 1937, citado por Gordon, 1969), todo bajo la premisa de que la musicalidad va más allá de las habilidades de discriminación auditiva. Por otra parte, autores como Lowery (1949) y Mainwaring (1949) citados por Gordon (1969) conciben la aptitud musical no como una serie de habilidades sino como una habilidad general. Adicionalmente, las pruebas de Seashore et al. (1960) reportaban una baja correlación con la ejecución musical (Henson y Wyke, 1982; Wyatt, 1939, citados por Law, 2012).

Wing Standardised Tests of Musical Intelligence

Desarrollada en 1948, las pruebas *Wing Standardised Tests of Musical Intelligence* buscaban enfocarse más en las habilidades de apreciación estética de la música, utilizando el término de “capacidad musical” para referirse a la combinación de apreciación y habilidades musicales (Law, 2012). El propósito de esta batería, de acuerdo con Law (2012), era detectar niños con la edad de ser transferidos a la educación secundaria que mostraran cualidades musicales sobresalientes, para brindarles la oportunidad de aprender un instrumento de orquesta.

Una particularidad de las pruebas Wing era que incluían elementos sobre preferencias musicales tales como acentuación rítmica, armonía, intensidad y fraseo, en donde el estudiante escuchaba dos fragmentos musicales con variaciones en sus elementos y decidía cuál le parecía que se escuchaba mejor. Esto contrasta con Seashore, quien eliminó este tipo de pruebas en subsecuentes revisiones debido a problemas de validez subjetiva y porque consideraba que las preferencias no jugaban un papel importante en la aptitud musical. Adicionalmente, las pruebas de Wing utilizaban piezas previamente compuestas y, por consiguiente, aquellos estudiantes que las conocían previamente podrían presentar sesgos en sus preferencias y dar una ventaja sobre aquellos que no las conocían de antemano (Gordon, 2011).

Las pruebas se encuentran divididas en siete áreas: análisis de acordes, memoria, tono, acentuación rítmica, armonía, intensidad y fraseo. De acuerdo con Gordon (2011), esta batería de pruebas no incluye una parte específica a cuestiones rítmicas y la parte melódica no considera las cuestiones rítmicas.

Drake Musical Aptitude

Publicada en 1957, la prueba *Drake Musical Aptitude* es una variante más compacta de la batería de pruebas de Wing, buscando medir solamente los aspectos de memoria musical y rítmica, como elementos que pudieran predecir el logro/éxito en el entrenamiento musical. De acuerdo con Drake, la memoria musical y el ritmo son innatos, y ambos elementos fueron determinados como habilidades mostradas por ejecutantes exitosos en varios campos de la música (Law, 2012).

The Measures of Musical Abilities (MMA)

Publicado en 1966, la prueba de Bentley (1966) denominada *Measures of Musical Abilities* (MMA) no buscaba medir todos los atributos de la habilidad musical, sino solo aquellas habilidades básicas y esenciales para progresar como ejecutante instrumentista o vocalista. Esta prueba fue diseñada con la inquietud de ser usada en niños pequeños, por ello este autor limitó el número de sonidos a sólo cuatro en las pruebas de memoria, en comparación con los diez usados en las pruebas de Wing (Law, 2012).

Musical Aptitude Profile

Publicada en 1965, la prueba *Musical Aptitude Profile* de Gordon (1965), busca responder a algunas de las críticas por el uso de sonidos aislados y generados electrónicamente, carentes de contexto musical, utilizados en anteriores investigaciones. Esta prueba buscaba que el contenido de las preguntas fuera musical y que los sonidos fueran ejecutados por músicos y no por sintetizadores. La prueba está dividida en tres partes principales: imagen tonal (melodía y armonía), imagen rítmica (tempo y métrica) y sensibilidad musical (fraseo, balance y estilo).

De acuerdo con Gordon (1969), su propuesta difiere con la de Seashore et. al. (1960) en tres aspectos básicos: (1) El uso de frases cortas en diversas escalas, modos y métricas con variaciones tonales en vez del uso de sonidos aislados y sin relación; (2) busca evaluar la habilidad para diferenciar entre dos ejemplos tonales-rítmicos con variaciones en el tempo o la métrica en vez de una prueba de discriminación y memoria rítmica; y finalmente, (3) la sección de sensibilidad musical que otorga la posibilidad de evaluar la habilidad de apreciar cualidades

estéticas y expresivas. Esta prueba está enfocada mayormente a medir factores de aptitud musical que de logro (Law, 2012).

Musical Aptitude Profile fue diseñada para estudiantes de primaria y existe una versión de mayor dificultad para estudiantes de preparatoria, denominada *Advanced Measures of Musical Audiation* (AMMA), la cual también ha sido utilizada con adultos y jóvenes estudiantes de los primeros años de licenciatura (Law, 2012; Lee, 1967). De acuerdo con Gordon (2001), esta prueba permite a los administradores establecer expectativas realistas sobre el logro musical para estudiantes de preparatoria y universitarios, sean o no estudiantes de una carrera de música.

Musical Aptitude as the Ability to Structure Acoustic Material

Publicada por Kai Karma en 1973, la prueba *Musical Aptitude as the Ability to Structure Acoustic Material* está basada en fundamentos de la teoría de las Gestalt. Karma define la aptitud musical como la capacidad de estructurar material acústico, a diferencia de las pruebas de habilidad anteriores, la prueba de Karma no realiza divisiones de la habilidad musical entre diversos dominios (Law, 2002). Karma (1984) concibe la habilidad musical como la habilidad de concebir patrones auditivos, encontrando relaciones entre los sonidos, buscando una homogeneidad de los constructos a medir y su aplicación en el mundo real (Karma, 2007). Con la intención de hacer una prueba libre de influencias culturales, la prueba utiliza patrones simples de dos a seis sonidos de menos de un segundo de duración, en la cual el sujeto debe identificar una secuencia de patrones e identificar si son iguales o diferentes (Law, 2002).

La prueba de Karma fue diseñada para personas desde siete años hasta la edad adulta. En uno de los estudios se encontró que la diferencia entre los niños de siete años y los adultos eran de solamente un 10 al 15% (Karma, 1980), esto parecen confirmar lo encontrado por Gordon acerca de que la aptitud musical se estabiliza a la edad aproximada de 9 años.

Musical Ear Test

Diseñada en 2010, la prueba *Musical Ear Test* busca medir habilidades en percepción melódica y rítmica exclusivamente. Es similar a la prueba de AMMA de Gordon, con diferencia que esta usa sonidos percusivos para las pruebas rítmicas, mientras que la de Gordon utilizaba elementos melódicos (Law, 2012).

Profile of Music Perception Skills (PROMS)

Desarrollada por Law y Zentner (2012), la prueba *Profile of Music Perception Skills* (PROMS) fue concebida tratando de resolver diversos problemas de aplicación encontrados en

las pruebas anteriores, ya que algunas de estas pruebas fueron grabadas con técnicas de grabación antiguas y conservadas en medios antiguos, que en algunos casos los vuelve más propensos a distorsiones. Esto es debido a las limitaciones de las técnicas de grabación de la época, así como a la degradación que sufren dichos medios. Finalmente, los autores argumentan que algunos procedimientos de validación de las pruebas antiguas no fueron reportados con suficiente detalle en ciertos casos, y adicionalmente, algunas están basadas en indicadores considerados obsoletos para los estándares actuales (Law y Zentner, 2012). Algunos de los criterios de validación de las principales pruebas previas son mostrados en la Tabla 1.

Tabla 1

Revisión de pruebas de habilidades musicales (Adaptada de Law y Zentner, 2012)

Prueba (Test)	Muestra (Edad)	Confiabilidad	Validez	Formato
Seashore	10 a 16	Consistencia interna: .55 a .84 (Kuder-Richardson formula); test-retest: no reportado	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: no reportada	Vinil 33 1/3 rpm
Bentley (1966)	9 a 11	Consistencia interna: No reportado; test-retest: .84	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: No reportada	Vinil 33 1/3 rpm
Wing (1968)	8 a 15	Consistencia interna .91 (Split half), test-retest: .76 - .88	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: No reportada	MP3
Gordon (1990)	9 a 18	Consistencia interna: .66 - .95 (Split half); test-retest: .79 - .94	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: Sí	Disco compacto
Gordon (2005)	17 a 19	Consistencia Interna: .83 - .86 (Split half); test-retest: .79 - .84	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: Sí	Disco compacto
Karma (2007)	10 a 18	Consistencia interna: .68 (Kuder Richardson); test-retest: no reportado	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: No reportada	MP3
Wallentin et al. (2010)	Adultos	Consistencia interna: .69-.85 (Alfa de Cronbach); test-retest: no reportado	Convergente: Sí Criterios: Sí Predictiva: No reportada	WAV y MP3

PROMS está compuesta por nueve subpruebas que buscan medir habilidades de percepción en melodía, rítmica, altura, volumen, acentuación, tiempo, timbre, afinación y

rítmico-melódico. Dichas subpruebas abarcan habilidades musicales ya consideradas en baterías anteriores, como se muestra comparativamente en la Tabla 2. Adicionalmente, en el diseño de algunas pruebas anteriores, medían diversas habilidades de manera combinada y no aislada, lo cual introduce ambigüedad en las pruebas. Por ejemplo, la prueba para acentuación rítmica propuesta por Seashore et al. (1960) y por Gordon (1990) son presentadas de forma melódica (Law, 2012), adicionalmente existen ciertos aspectos de la percepción musical se encuentran ausentes en las otras pruebas (Law y Zentner, 2012).

Tabla 2

Comparación de PROMS con pruebas de habilidades musicales anteriores (tomado de Law y Zentner, 2012)

PROMS Subpruebas	Seashore et al. (1960)	Wing (1968)	Bentley (1966)	Karma (2007)	Gordon (1990)	Wallentin et al. (2010)
Melodía	x	x	x	-	x	x
Rítmica	x	-	x	(x)	x	x
Altura	x	x	x	-	-	-
Intensidad	x	x	-	-	-	-
Acentuación	-	x	-	(x)	-	-
Tempo	-	-	-	-	x	-
Timbre	x	-	-	-	-	-
Afinación	-	-	-	-	-	-
Rítmico- melódico	-	-	-	-	-	-

Nota. (x)= subpruebas que están relacionadas, pero no pueden ser comparadas entre sí.

Conclusiones respecto a las baterías de pruebas

Uno de los intereses principales para el desarrollo de este tipo de pruebas por investigadores como Seashore o Gordon era el de crear herramientas que no estuvieran limitadas a medir la habilidad musical solamente en individuos entrenados (Law y Zentner, 2012), de modo que sirvieran también como una herramienta de diagnóstico para identificar individuos con potencial para aprender música. Durante todo el pasado siglo se ha buscado el desarrollo de diversas baterías de pruebas para medir las aptitudes musicales existiendo esfuerzos de investigadores como Seashore et al. (1960), Bentley (1966), Wing (1968), Gordon (1965 1990), Karma (2007), Wallentin et al. (2010) y Law (2012); cada una de estas pruebas tiene diferencias entre sí debido a las diferentes formas de concebir la habilidad musical de sus autores (Law, 2012).

Las pruebas de aptitud musical como las anteriormente mencionadas han recibido críticas en aspectos como su validez, mencionando que en realidad estas no miden las aptitudes musicales, además de que no predicen habilidades musicales en el mundo real, que tienen poco

poder predictivo y una baja validez ecológica (Demorest, 1995; Hallam y Shaw, 2002; Kinarskaya y Winner, 1997; Mota, 1997). En defensa de este tipo de pruebas, Karma (2007) argumenta que muchas de estas críticas ocurren debido a que este tipo de pruebas son malentendidas en sus procesos de definición de constructos y validación, por ello, reciben demandas excesivas y poco realistas, criticando muchas veces los constructos, su forma de medirlos y de interpretarlos (Gordon, 2011).

De acuerdo con Karma (2007) dichos errores se dan por dos razones principales: (1) usar criterios de validez compuesta como si fueran unidimensionales y (2) usar grupos de sujetos que no representan la distribución completa del constructo en cuestión, lo que coincide con lo expresado por Gordon (2011), quien manifiesta que, si los muestreos no son amplios y estratificados, los resultados no pueden ser generalizables. Finalmente, el éxito de una persona en sus estudios musicales es dependiente de muchas variables (motivación, habilidades motrices, inteligencia general, éxito académico) por lo que es prácticamente imposible esperar correlaciones de .70 entre el resultado de una prueba de aptitud musical y el logro del estudiante en sus estudios musicales (Karma, 2007). Adicionalmente, las personas que generalmente toman estas pruebas son estudiantes de música que han pasado por criterios previos de selección, por lo que la varianza de la población total no se encuentra fielmente representada.

Aun cuando las baterías de pruebas estandarizadas por definición no pueden medir la capacidad musical en su totalidad, éstas pueden ser útiles en campos como la investigación o aún en cuestiones prácticas, donde para entender este fenómeno, es necesario establecer relaciones entre diferentes factores y buscar respuesta a preguntas en donde medir varios constructos al mismo tiempo resultaría difícil o hasta imposible (Karma, 2007). Adicionalmente una batería de pruebas con buena validez de constructo puede ser un predictor útil para el logro musical en el largo plazo, debido a que usar otros factores como la motivación, ansiedad, estados fisiológicos son variables que pueden cambiar de un momento a otro. Por su parte, Bentley (1966) responde a los críticos de estas pruebas argumentando que, mientras no se encuentren formas de medir la habilidad musical como un todo, no habría razones válidas para no intentar descubrir sobre algunas de las partes que integran ese todo. De igual forma, Gordon (2001) reconoce que, aunque las pruebas musicales objetivas no están libres de errores, tienen más validez que las simples observaciones de los padres o maestros, y pueden aportar valiosa información sobre el progreso educativo.

En cualquier caso, es necesario reconocer que algunas pruebas, sobre todo las de las primeras décadas, son consideradas obsoletas para los contextos actuales, son difíciles de

conseguir o están disponibles en formatos de grabación que se han degradado con el tiempo, lo que puede llevar a distorsiones o mala calidad de sonido en general. Se observa, además, que existen problemas en el diseño de algunas pruebas también, las cuales medían una combinación de habilidades en vez de habilidades aisladas, como por ejemplo mezclar patrones melódicos para evaluar habilidades rítmicas. Otro problema está relacionado con la validez y confiabilidad; en muchas de las pruebas no son explicados a detalle los procesos de validación y, adicionalmente, algunas están basadas en indicadores considerados obsoletos para los estándares actuales (Law, 2012). Lo recomendable sería que, de ser necesario utilizar este tipo de pruebas, se haga con pruebas nuevas que tengan buenos niveles de confiabilidad y reporten sus procesos de validación ampliamente.

El logro musical y su asociación con el desempeño instrumental

Existen muchas dificultades y retos en la evaluación del desempeño musical. Adicionalmente a las habilidades de discriminación auditiva, otro de los indicadores más usados para medir la habilidad musical ha sido mediante la evaluación de las habilidades de ejecución instrumental. Desde el año de 1890 instituciones como el Associated Board of the Royal Schools of Music (2022) empezaron a ofrecer los primeros *Syllabus* y evaluaciones a ejecutantes musicales, este tipo de mediciones no eran adecuadas para aquellos que no hubieran tomado los cursos. Uno de los problemas principales consiste en que la ejecución en cada instrumento musical es distinta y puede tener formas particulares de evaluarse, lo que dificulta la creación de un sistema de evaluación estandarizado; cuestiones como la entonación o el vibrato, pueden ser fundamentales para un instrumento como el violín o la trompeta, en comparación por ejemplo con el piano, donde el ejecutante no tiene el control de estos aspectos.

Otro aspecto importante para considerar y que se abordará dentro de este capítulo es el papel de los jueces a la hora de la evaluación musical. A diferencia de las baterías de pruebas de discriminación auditiva, las pruebas de ejecución instrumental sólo pueden ser aplicadas a aquellos individuos que hayan recibido un entrenamiento musical previo, adicionalmente, este tipo de pruebas requieren del uso de jueces para su evaluación lo que conlleva sus propios problemas de validez y confiabilidad (Stanley et al., 2002). Toda evaluación es subjetiva (Mills, 1991) y los juicios de los jueces pueden verse afectados por muchas variables (Russell, 2010), tales como el ambiente donde se realiza la evaluación, el sesgo de los evaluadores (currículo, apariencia del intérprete, gustos musicales, experiencia y entrenamiento de los jueces), el orden de los participantes en la evaluación y los criterios a la hora de evaluar (McPherson y Thompson, 1998), por mencionar algunos.

Por las razones anteriormente citadas, se han realizado numerosos estudios evaluando el uso de escalas de medición objetiva para la evaluación de la ejecución instrumental y el papel de los jueces dentro de la evaluación. Cada una de estas cuestiones enfrenta sus propias problemáticas y limitantes, las cuales serán abordadas en la próxima sección del presente capítulo.

Uso de escalas para la evaluación de la ejecución musical

Uno de los primeros esfuerzos por crear un instrumento para la medición de la ejecución instrumental, en este caso la corneta, fue hecho por Watkins en el año de 1942. El instrumento, denominado Watkins-Farnum Performance Scale (WFPS) el cual consistía en 68 ejercicios melódicos, los cuales fueron creados a partir del análisis de diversos métodos de corneta (Zdzinski, 1991). Posteriormente refinado y extendido a otros instrumentos, fue publicado por sus propios autores (Watkins y Farnum, 1954). Los coeficientes de confiabilidad obtenidos por compás fueron de .95 y correlaciones para validez de criterio en rangos de .68 a .87, variando para diferentes instrumentos. La escala WFPS siguió siendo utilizada recurrentemente en décadas posteriores por otros investigadores como Folts (1973), Silliman (1977), Abdoo (1980) o Zdzinski (1996).

Este método de evaluación, medido en una puntuación única, descontaba puntos por cada compás erróneo, los errores podían deberse a fallas en la afinación o en el ritmo, cambios de *tempo*, fallas de articulación, e ignorar indicaciones en la partitura como marcas de expresión o repeticiones. Los críticos de esta prueba señalan que existen diversas limitantes en su aplicación, esto es, debido a que la prueba se limita a descontar un punto por compás, sin importar si se cometían un error o varios, además argumenta que la puntuación numérica no permite hacer una diferenciación entre los distintos tipos de errores, la magnitud de los mismos, y señalan, además, que esta prueba no considera otros aspectos como la musicalidad, el fraseo o calidad del sonido (Bergee, 1987, Zdzinski, 1991).

Stivers (1972) examinó la confiabilidad de la WFPS, con 198 participantes divididos en ocho grupos de tamaño similar, los grupos del 1-4 se les dio la oportunidad de leer la prueba dos veces, los grupos 5-6 se les dio oportunidad de leerla una vez y practicar por una semana para volver a presentar la prueba, mientras que los 7-8 sólo se les dio la oportunidad de leerla una vez. De acuerdo con los resultados reportados, aquellos que practicaron los ejercicios no obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los demás. Los coeficientes de confiabilidad test re-test reportados fueron de .97, la confiabilidad entre jueces varió entre los rangos de .88 a .97. La validez de contenido, por otra parte, resultó en valores moderados de .67; se encontraron

correlaciones bajas y las correlaciones en relación con las calificaciones académicas de los estudiantes fue apenas de .52, y con las calificaciones en la materia de banda musical aún más bajos de .42, lo que apunta a una diferencia de percepciones y criterios entre los jueces y los maestros de las materias, al no haber una estandarización.

Algunas de las observaciones indican que los ejercicios pensados inicialmente para corneta no son indicados para otros instrumentos como el corno o clarinete, y que la dificultad no es estable y varía para cada instrumento. Se calcularon además correlaciones con la prueba de aptitudes de Seashore et al. (1960) sin obtener resultados significativos, indicando que esta prueba de aptitudes no es un buen predictor para una calificación alta en la WFPS, esto contrasta con la idea de que las pruebas de aptitud musical son buenos predictores del logro.

Un año más tarde, Gutsh (1965) construyó un instrumento de evaluación para instrumentalistas de banda, con el propósito de evaluar la lectura rítmica a primera vista. Se utilizaron ecuaciones matemáticas para crear diversas fórmulas rítmicas que posteriormente fueron evaluadas y seleccionadas por músicos expertos y puestas en tarjetas (Zdzinski, 1991). Se realizaron dos estudios para determinar su confiabilidad, obteniendo valores superiores a .9, y los valores de correlación entre el estudio original y el segundo fueron de .95.

Abeles (1973), reconociendo el problema que implica la subjetividad de los jueces, propone la construcción de una escala pensada para clarinete, denominada Clarinete Performance Rating Scale (CPRS). Esta escala, de las primeras en ser construidas mediante el uso de análisis factorial, fue propuesta como alternativa para mejorar la evaluación, haciéndola más sistemática. Para su construcción, se realizó un análisis de contenido de diversos ensayos en los cuales se describían los aspectos relevantes para la ejecución de clarinete, así también como una revisión de la literatura existente. Después de su análisis, estos aspectos fueron colocados en siete categorías distintas: sonido, entonación, interpretación, ritmo, tempo y generales, los cuales fueron integrados en escalas Likert. Posteriormente, para la validación de esta escala se utilizaron 100 muestras de ejecuciones de clarinete, las cuales fueron evaluadas con esta escala. Se identificaron seis factores: interpretación, entonación, continuidad rítmica, tempo, articulación y sonido. Estos factores fueron confirmados en una tercera prueba, concluyendo que el instrumento tenía una buena validez y confiabilidad, con una buena confiabilidad entre jueces. Zdzinski (1991) señala además que la estructura factorial obtenida por Abeles podría ser utilizada para otros instrumentos dado que no contiene factores exclusivos de la ejecución de clarinete.

Cooksey (1977) desarrolló una escala para clasificar grupos corales basada al igual que Abeles (1973), en el uso de análisis factorial. Los resultados obtenidos arrojaron los siguientes

factores: dicción, precisión, dinámicas, control de sonido, tempo, balance/mezcla, e interpretación/efecto musical. Dcamp (1980) realizó un estudio similar, utilizando análisis factorial, en este caso para banda escolar de preparatoria. Los factores obtenidos fueron: sonido/entonación, balance, interpretación musical, ritmo y precisión técnica.

Por su parte Jones (1986), inspirado en los esfuerzos anteriores, intentó utilizar análisis factorial esta vez para analizar aspectos sonoros y visuales para el desarrollo de una escala de medición para solistas vocales, finalmente denominada *Vocal Performance Rating Scale* (VPRS). De manera similar a lo hecho por Abeles (1973), se analizaron 43 ensayos escritos por miembros de la *National Association for Teachers of Singing* y se obtuvo una prueba piloto en la que participaron 30 estudiantes de preparatoria, los cuales fueron videograbados y posteriormente evaluados por 50 jueces. De los resultados obtenidos, se obtuvieron 26 factores que fueron agrupados finalmente en una estructura de cinco factores: interpretación/efecto musical, sonido/musicalidad, técnica, pertinencia/ensamble y dicción. Los análisis de confiabilidad de la VPRS arrojaron valores altos entre .894 a .920, para la confiabilidad total entre jueces. Los valores de confiabilidad de las subescalas tuvieron grandes variaciones de entre .201 hasta .958, atribuido a la inestabilidad del factor de pertinencia/ensamble. Jones (1986) observó que los jueces tendían a reaccionar diferente a varios componentes visuales tales como la edad, apariencia, tamaño, aseo de los participantes, lo que también pudo provocar inestabilidad.

Otro estudio que hizo uso de análisis factorial para la construcción de una escala fue el de Bergee (1987), en este caso para tuba y eufonio. Siguiendo la metodología utilizada por Abeles (1973), analizó ensayos con descripciones acerca de la ejecución de tuba y eufonio, de los cuales se extrajeron 210 declaraciones que fueron reducidas por un panel de tres jueces a 112, los cuales fueron separados a priori en las categorías establecidas por Abeles (1973) en sonido, entonación, interpretación, ritmo, tempo y generales y utilizados en una escala Likert. Este instrumento fue después utilizado para evaluar 100 ejecuciones por medio de 50 jueces. Los resultados fueron analizados y se realizó una extracción de cuatro factores: interpretación/efecto musical, calidad de sonido/entonación, ritmo/tempo, y técnica con un total de 27 ítems que explicaban el 75% de la varianza. Se reportaron rangos de confiabilidad altos entre jueces, con valores de .944 a .985. Se calculó la confiabilidad entre jueces con diversos números de estos y se observó, que ésta aumenta hasta el décimo juez, y tiende a estabilizarse más allá de ese punto, lo que indica entre mayor sea el número de jueces, la confiabilidad aumenta. Sin embargo, resulta poco práctico o factible contar con un gran número de jueces en la mayoría de los contextos. En general, los resultados obtenidos mostraron a la prueba desarrollada por Bergee (1987) como un método

válido y confiable para evaluar tuba y eufonio. Su autor atribuye la alta confiabilidad a la manera en que se construyeron los constructos.

Kidd (1975) construyó y validó un instrumento para medir habilidades en el desempeño del trombón para ser usados en estudiantes de primaria y secundaria. Se examinaron 41 solos de trombón publicados en la lista del *National Interscholastic Music Activities Commission* de 1963 con el propósito de identificar habilidades de ejecución. Se utilizaron extractos de dichos solos para crear cuatro pruebas preliminares, las cuales fueron administradas a 30 estudiantes trombonistas cuyas ejecuciones fueron grabadas y juzgadas por un panel de tres jueces para un posterior refinamiento, consolidando la prueba final a dos formas (Abeles y Kidd, 1981). La forma final de la prueba fue administrada a 50 estudiantes de secundaria obteniendo coeficientes de confiabilidad entre jueces de .92 y .91 para las formas a y b respectivamente, sin embargo, Zdzinski, (1991), señala que la validez de criterio fue determinada mediante la correlación entre la clasificación de los profesores con la clasificación obtenida de las puntuaciones, pero la medida de confiabilidad de los maestros no fue reportada.

Suchor (1977), en un estudio sobre la influencia del tipo de personalidad en relación con el logro de la ejecución pianística, propone un modelo en el que define el logro en ejecución en dos áreas, estética y técnica. Dentro de su estudio propuso la variable de estética dividida en tres dimensiones: volumen, toque e intencionalidad del tempo, mientras que para la variable técnica utilizó las dimensiones de melodía, ritmo, continuidad rítmica y armonía. No se encontraron efectos que relacionaran el tipo de personalidad con el logro en la ejecución.

Por su parte, Schleuter y Schleuter (1978), realizaron un estudio con respecto a la influencia de ciertos factores como la lateralidad, sexo o aptitudes musicales en el logro musical. Para medir el logro musical utilizó cuatro dimensiones: (1) habilidades tonales (sentido de la tonalidad, calidad de sonido, entonación), (2) habilidades rítmicas (consistencia en el tempo, precisión métrica, y patrones rítmicos melódicos), (3) habilidades de manipulación del instrumento (dedo, mano, destreza de brazo, coordinación general muscular al operar el instrumento), (4) habilidades generales de ejecución instrumental (no especificadas). En cuanto a la aptitud musical utilizó el instrumento *Musical Aptitude Profile* de Gordon. El estudio no encontró influencia del sexo o lateralidad en cuanto al logro musical, pero fue uno de los primeros en sugerir que el logro musical estaba influenciado por los resultados en una prueba de aptitudes musicales.

Posteriormente, Mills (1987) realizó un estudio analizando el uso de una sola medición para la ejecución musical (Zdzinski, 1991). Los participantes del estudio piloto fueron seis

estudiantes mayores de 15 años, que de acuerdo con sus profesores tuvieran la capacidad de tocar material comparable al grado 8 del ABRSM (ver sección sobre Associated Board of the Royal Schools of Music). Sus participaciones fueron grabadas y examinadas por 11 jueces, calificando con base en 30 puntos de manera similar a lo practicado por el ABRSM (Mills, 1987). Después de esto, los jueces fueron entrevistados y de la información obtenida se generaron 12 ítems expresados en términos bipolares, tales como: (1) el ejecutante estaba Nervioso/Confiado; y (b) El ejecutante Disfrutó/No Disfrutó tocar, etc. Posteriormente, se realizó un estudio para la validación de dicho instrumento, utilizando 10 grabaciones y 29 jueces, consistentes en 12 especialistas y 17 no músicos. Para este estudio se utilizó la escala original de 30 puntos del primer estudio además de la nueva escala generada en el estudio piloto. De acuerdo con Zdzinski (1991), se encontraron correlaciones positivas entre ítems y entre las puntuaciones generales al compararlas entre sí, pero correlaciones negativas entre los ítems y la puntuación individual, sin embargo, la muestra fue muy pequeña y no se reportaron niveles de confiabilidad estadística.

Años más tarde, Zdzinski (1996) estudió el efecto de variables tales como el involucramiento parental, aptitud musical, grado de estudios, y género en los resultados de aprendizaje musical, divididos a su vez en resultados musicales cognitivos y resultados de ejecución. El estudio se realizó con 406 participantes de cinco programas distintos, en el área rural de New York y Pensilvania, los instrumentos incluían flauta, oboe, clarinete, saxofón, trompeta, entre otros. Para su estudio, Zdzinski (1996) se auxilió de la escala Watkins-Farnum además de un suplemento propio denominado *Performance Rating Scale Supplement* (PRSS) en el cual recopilaba además datos subjetivos por parte de los jueces. Los resultados arrojaron buenos coeficientes de confiabilidad entre jueces, con un .979 para el WFPS y .882 para el PRSS. No se encontraron relaciones significativas entre el involucramiento parental y los resultados en cuanto a ejecución.

Casi una década más tarde, Zdzinski y Barnes (2002) desarrollaron una escala para cuerdas utilizando técnicas de análisis factorial. Siguiendo nuevamente los pasos de Abeles (1971), se realizaron y revisaron ensayos sobre la ejecución de cuerdas; de los datos obtenidos se obtuvieron 90 ítems para una escala Likert que fue posteriormente probada mediante jueces evaluando estudiantes, y obtener datos para la extracción de factores. Se utilizó finalmente una estructura de cinco factores: interpretación/efecto musical, articulación/sonido, entonación, ritmo/tempo y vibrato con un total de 28 ítems para conformar la *String Performance Rating Scale* (SPRS). Los resultados reportados muestran una confiabilidad entre jueces alta de .85 con confiabilidad de subescalas en los rangos de .67 a .92. Rusell (2010) señala que, aunque se

utilizaron criterios similares a los planteados por Abeles (1971) y Bergee (1987), la agrupación de los factores se hizo de manera distinta, y se añadió el factor de *vibrato*. De acuerdo con los autores, la agrupación de factores de manera distinta posiblemente se debió a las diferencias entre los instrumentos de cuerda y viento.

De igual manera, Russell (2007) construyó una escala para guitarra utilizando técnicas de análisis factorial siguiendo las mismas técnicas de Abeles (1971), haciendo uso de ensayos por parte de expertos del instrumento, para después extraer dicha información y seleccionarla con la ayuda de jueces, y finalmente una prueba piloto para extraer factores y realizar pruebas de validez y confiabilidad. Los factores obtenidos fueron cinco: interpretación/efecto musical, sonido, técnica, ritmo/tempo y afinación, los cuales explicaban un 71% de la varianza. Los valores de alpha de Cronbach obtenidos fueron de .962, mostrando una alta confiabilidad. Russell (2007) señala que los resultados obtenidos son similares a los de las investigaciones previas, lo que eventualmente sugiere que estos cinco factores pudieran ser apropiados para todos los grupos de instrumentos.

Miksza (2007) estudió la relación entre los hábitos de práctica y el logro musical, contrastando los hábitos reportados y los observados con el logro en ejecución de estudiantes de aliento madera. Dentro del estudio participaron 60 estudiantes de preparatoria, de seis programas distintos en los estados de Indiana y New Jersey. Los participantes fueron grabados en sus sesiones de práctica, al inicio y al final del estudio. Para medir la ejecución se utilizó una versión adaptada del WFPS al que denominaron *Objective Performance Measure* (OPM), y además un instrumento denominado *Subjective Performance Measure* (SPM) derivado del PRSS desarrollado por Zdzinski (1996). Los resultados obtenidos no encontraron correlación entre el tiempo de práctica y el logro musical. De acuerdo con los autores del estudio, es posiblemente la calidad de la práctica y no el tiempo invertido, lo que lleva a tener un mayor logro musical. Russell (2010), señala el uso de factores comunes tales como el ritmo, dinámicas, interpretación, afinación para medir el logro en ejecución instrumental.

En algunos casos, el uso de escalas y rúbricas es cuestionado no solamente para fines investigativos sino pedagógicos. Latimer et al. (2010) realizaron un estudio con el fin de investigar la confiabilidad y la utilidad pedagógica percibida para una rúbrica ponderada. Esta rúbrica de evaluación fue utilizada en preparatorias de Kansas consistente en nueve dimensiones con diferentes ponderaciones: (1) Sonido (15); (2) Entonación (15); (3) expresión (15); (4) técnica o dicción (10); (5) ritmo (5); (6) precisión de notas (5); (7) balance (5); (8) mezcla (5); (9) otros (5). Adicionalmente se aplicaron 515 cuestionarios a jueces y directores recogiendo su percepción

acerca de la utilidad de dicha escala. De acuerdo con los autores, los resultados de los cuestionarios sugieren que la rúbrica es percibida como una herramienta útil para justificar evaluaciones y dar una descripción detallada de lo que constituye una ejecución aceptable, considerada por los participantes del estudio como una buena herramienta pedagógica.

De entre los esfuerzos más recientes en el diseño de escalas, Wesolowski et al. (2016) desarrollaron una escala para evaluar la ejecución de *big band* de jazz. Para su elaboración el autor realizó una revisión de literatura acerca de la ejecución de *big band* de jazz, de donde extrajo 66 enunciados descriptivos que fueron adaptados para una escala Likert, que posteriormente fue refinada por un panel de expertos y reducida a 22. La escala de 22 ítems fue utilizada en un estudio piloto y reducida nuevamente mediante análisis factorial a 18 ítems. La escala final constó de 18 ítems reducidos en cuatro categorías, balance, sentido del tiempo, matices idiomáticos y expresión, estos cuatro factores constituyeron el 63.8% de la varianza con una confiabilidad total de .84.

El papel de los jueces en la evaluación del desempeño musical

Como se mencionó anteriormente, aunque los criterios y las rúbricas juegan un papel importante en la cuestión de la evaluación del desempeño musical, los jueces tienen un papel fundamental en la evaluación, pues diferentes personas pueden juzgar de manera diferente misma ejecución aún bajo los mismos parámetros. Se han hecho diversas investigaciones con relación al papel que juegan los jueces al momento de la evaluación, así como también buscando soluciones para intentar lograr evaluaciones más objetivas. Los resultados de estas investigaciones se muestran a continuación.

Duerksen (1972) estudió los efectos de las expectativas de los jueces en el proceso de evaluación. En el estudio participaron 517 estudiantes universitarios, tanto con especialidad en música como en otras áreas, a los que les fueron entregadas dos grabaciones de piano idénticas para evaluar. Los participantes no fueron informados de este hecho, sino que se les dijo que eran ejecuciones distintas, una perteneciente a un profesional y otra de un aspirante a ingresar a estudios universitarios. Las ejecuciones fueron evaluadas con escalas diferentes para medir la precisión tonal, precisión rítmica, pertinencia del tempo, pertenencia de acentuación, contrastes dinámicos, calidad de sonido, interpretación y calidad en general. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en los cuales no hubo gran diferenciación entre los aspectos objetivos (rítmicos y tonales) y subjetivos (interpretación, calidad general), ni entre los estudiantes de las diferentes especialidades incluidos los de música, mostrando que las expectativas de los jueces juegan un papel importante por encima de los demás factores.

Fiske (1975) realizó un estudio para determinar si existían diferencias entre especialistas y no especialistas en metales a la hora de evaluar el desempeño de ejecutantes de trompeta. Se utilizaron cuatro factores de evaluación, entonación, ritmo, interpretación y técnica. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre ambos tipos de jueces, concluyendo que tanto jueces expertos como no expertos en ese tipo de instrumentos podían servir para el proceso de evaluación.

Schleff (1992) buscó determinar el papel de la experiencia de los jueces en el proceso de evaluación, para ello realizó comparaciones entre estudiantes de música y profesionales a la hora de evaluar grabaciones de música, en este caso, piezas de música clásica de los periodos clásico y romántico, tanto vocales como de piano. Para la comparación se utilizó una escala de 9 puntos evaluando 13 características: (1) proyección y expresión; (2) entonación; (3) precisión rítmica; (4) flexibilidad rítmica; (5) fraseo; (6) expresión en líneas; (7) mezcla con y entre ensambles; (8) articulación; (9) uso de dinámicas; (10) mezcla entre ensambles y partes; (11) calidad de sonido; (12) habilidad técnica; (13) dicción (en caso de ser aplicable). Los resultados obtenidos mostraron predominantemente una concordancia entre los jueces expertos e inexpertos con relación a aquellas muestras donde el desempeño instrumental era bueno. Sin embargo, los jueces menos experimentados eran menos críticos en el caso de las muestras donde el desempeño era bajo. Schleff concluyó que la habilidad para hacer juicios críticos es dependiente de la experiencia.

Un estudio similar al anterior fue realizado por Kim (2000), comparando la consistencia entre jueces expertos e inexpertos al momento de evaluar la ejecución pianística. Los participantes realizaron evaluaciones en cuatro condiciones distintas: (1) utilizando una escala de clasificación, (2) usando una escala y además una partitura, (3) sin usar ni escala ni partitura, y (4) usando sólo la partitura. Participaron seis personas, tres estudiantes de piano de nivel de doctorado denominados como “inexpertos” y tres instructores de nivel universitario denominados “expertos”. La escala de evaluación utilizada fue la *Piano Performance Evaluation Rating Scale* (PPERS). Los resultados mostraron que el utilizar partituras como único medio para la evaluación afecta la consistencia de las evaluaciones, y que la evidencia sobre el uso de escalas de evaluación con el objetivo de mejorar consistencia y confiabilidad es inconclusa, contrastando con lo encontrado por Abeles (1971).

Por su parte, Bergee (1997) investigó sobre la precisión y consistencia al momento de realizar una autoevaluación y la evaluación entre pares, buscando correlaciones entre ellos. Para la investigación participaron estudiantes universitarios de diversos instrumentos, tales como voz, percusiones, instrumentos de cuerda y viento. Se utilizaron diversos criterios de acuerdo con el

instrumento, algunos comunes como calidad de sonido, entonación, interpretación, técnica y efecto musical, además de algunos aspectos específicos como dicción en el caso de canto, posición de cuerpo y manos para el caso de percusión, y la articulación para el caso de los instrumentos de viento. Los participantes fueron grabados en su presentación al final del semestre y se les pidió que evaluaran tanto su propia ejecución como la de sus compañeros. Los resultados mostraron correlaciones bajas, con baja confiabilidad de las calificaciones entre jueces. Bergee (1997) sugiere que el hecho de haber utilizado diferentes métodos de evaluación afectó en parte dichos resultados.

Un año después, Geringer y Madsen (1998), realizaron un estudio para observar la capacidad de los jueces de concentrarse en varios aspectos específicos de una ejecución mientras la escuchaban. Participaron 48 estudiantes de música de nivel universitario, a los que les fueron mostrados extractos con buenas y malas ejecuciones de instrumentistas tanto en solitario como acompañados, y se les pidió que evaluaran mediante una escala Likert de cinco puntos con base en seis criterios, con una pregunta al final de la prueba pidiéndoles que especificaran en qué aspecto el ejecutante necesitaba mejorar más. En los extractos con malas ejecuciones, la entonación fue la respuesta más utilizada con un 78%, mientras que, en las ejecuciones buenas, la distribución era más uniforme. Russell (2010) señala que los resultados coinciden con otras investigaciones, demostrando que se pueden hacer discriminaciones consistentes entre buenos y malas ejecuciones en una variedad de aspectos diferentes. Adicionalmente, Geringer y Madsen (1998), concluyen que la entonación y la calidad de sonido son importantes al momento de evaluar una ejecución.

Bergee (2003) intentó investigar los efectos de tres circunstancias que ocurren comúnmente en las evaluaciones de jurados: (1) variabilidad en el tamaño del jurado, (2) modo de evaluación empleado, y (3) experiencia como jurado. En adición a las escalas de sus anteriores investigaciones (Bergee, 1997), consistentes en voz, percusiones, instrumentos de cuerda y viento), Bergee (2003), desarrolló además una escala para piano utilizando métodos similares de análisis factorial utilizados por Russell (2010). Por limitaciones de tiempo, Bergee (2003) redujo el número de ítems a solo tres por cada dimensión; cada uno de los ítems fue emparejado con una escala Likert de 5 puntos, además de que se le pidió a cada juez otorgar una calificación con letra (acorde al sistema norteamericano de la F a la A+) de manera independiente a lo plasmado en las escalas. Los resultados del estudio mostraron una confiabilidad entre jueces estable en todas las puntuaciones finales y parciales en relación con las escalas y las calificaciones otorgadas con letra. Si bien, se obtuvieron valores de confiabilidad menores en comparación con sus otras

investigaciones, estas fueron atribuidas a la reducción de ítems en las escalas. En contraste con Duerksen (1972), no se encontró que la experiencia de los jueces tuviera efectos en la evaluación, lo que coincide con Fiske (1975) y Kim (2000).

Por otra parte, Thompson y Williamon (2003), intentaron examinar la estabilidad de la evaluación musical en su uso como herramienta para la investigación. El estudio examina las concordancias y discrepancias de las calificaciones de los jueces y la capacidad de las pruebas para discriminar entre diferentes características de una ejecución. En su estudio hubo 61 participantes de diferentes instrumentos, los cuales ejecutaron dos piezas musicales frente a un jurado en vivo, y además de que fueron grabados para su evaluación posterior por parte de otro jurado. Se utilizó un instrumento considerando cuatro aspectos: calidad general, competencia instrumental percibida, musicalidad y comunicación. Estos aspectos fueron evaluados numéricamente del uno al diez, además de un espacio para comentarios adicionales de los jueces. Los análisis de los datos obtenidos tuvieron un alto nivel de correlación, mostrando a las variables de competencia instrumental, musicalidad y comunicación como buenos predictores para la variable de calidad total. Thompson y Williamon (2003) comentaron que la confiabilidad entre jueces fue si mucho moderada, pero debido a las diferencias entre las pruebas utilizadas con otras investigaciones las comparaciones son difíciles de hacer. Reconocen además los posibles errores de su investigación, pero argumentan que dichos escenarios son los que se enfrentan en cualquier evaluación y que el sacrificar la validez ecológica en pos de aumentar la confiabilidad plantearía otro tipo de problemas y cuestionamientos que de igual forma introducirían errores. Thompson y Williamon (2003) consideran que es posible desarrollar un instrumento en el que sea posible estandarizar, identificar y definir los diferentes aspectos que influyen en una evaluación, pero que, como desventaja, los evaluadores necesitarían tomarse mucho tiempo para adaptarse a dicho instrumento.

Geringer y Johnson (2007), exploraron la influencia de la duración de una ejecución musical en la percepción de los jueces respecto al logro musical. Dentro del estudio participaron 96 estudiantes universitarios provenientes de Missouri, Florida y Kansas, a los cuales les fue solicitado escuchar diferentes extractos rápidos y lentos, con variaciones en su duración y el nivel de ejecución. No se encontraron efectos significativos que indicaran que la duración influía en la calificación otorgada, sin embargo, se encontró que los jueces mostraban preferencias por extractos con el tempo más rápido (mayor velocidad de ejecución), generando una mayor impresión de calidad.

Hewitt (2011) exploró la influencia de la enseñanza de una correcta autoevaluación, y cómo esta enseñanza influye en la realización de una autoevaluación precisa y en la ejecución propia, argumentando que la capacidad de autoevaluación es factor importante para los aspectos de autorregulación incluidos en la tercera etapa de autorreflexión (McPherson y Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2000 citados por Hewitt, 2011), pues les permite a los estudiantes tomar decisiones basados de la calidad de sus ejecuciones (Hewitt, 2011). Para su estudio, participaron 211 estudiantes de nivel secundaria divididos en tres grupos: (1) los que recibían enseñanza para la autoevaluación por cinco semanas, (2) los que realizaban la autoevaluación sin enseñanza, y (3) los que no realizaban autoevaluación. La escala utilizada para la evaluación fue el *Woodwind Brass Solo Evaluation Form* (WBSEF) de Saunders y Holahan (1997). No se encontraron efectos significativos de la enseñanza de la autoevaluación con respecto a su precisión a la hora de autoevaluarse o a su desempeño como ejecutantes. De acuerdo con Hewitt (2011), esto puede deberse a que los estudiantes necesitan más tiempo de instrucción para aprender a autoevaluarse correctamente. Los resultados encontrados contrastan con los obtenidos por Ross et al. (2002) y Schunk (1996).

Hewitt (2015) realizó nuevamente un estudio similar, buscando la relación de la autoeficacia y la autoevaluación, dos componentes de la autorregulación, en relación con la ejecución musical. Participaron 340 estudiantes, los cuales indicaron su nivel de autoeficacia para tocar un extracto antes de ejecutarlo y para autoevaluarse después de ejecutarlo. Los hallazgos mostraron una relación positiva entre la autoeficacia y autoevaluación con la ejecución, además de una relación negativa entre el sesgo de calibración de la evaluación y la ejecución musical. De acuerdo con Hewitt (2015), esto es un indicativo de que los estudiantes con una mayor habilidad de ejecución muestran una menor confianza en su autoevaluación.

Además de las cuestiones auditivas, los aspectos visuales también juegan un papel al momento de apreciar una ejecución musical. Platz y Kopiez (2012), realizaron un metaanálisis de 15 estudios de percepción audiovisual musical, los resultados mostraron tamaño del efecto medio (.51 desviaciones estándar) en relación al comportamiento evaluativo dependiendo de la modalidad de la ejecución musical. Esto permitió a los autores aseverar que el componente visual tiene importancia en las evaluaciones, y que existen diferencias entre evaluar solamente audio, a hacerlo de una manera audiovisual.

De forma aún más extrema, Tsay (2013) disputa la percepción de que la información auditiva es la más importante a la hora de una evaluación musical, señalando precisamente lo contrario. A través de una serie de siete experimentos, consistentes en identificar a finalistas de

concursos de música clásica a través del uso de audio en comparación con utilizar video sin audio. Se encontró que los participantes del estudio, consistente en jueces inexpertos, tenían más posibilidades de identificar a los finalistas del concurso utilizando el video en silencio (46.4%), que utilizando el audio (28.8%). Los hallazgos sugieren que los jueces inexpertos fueron capaces de aproximarse a los criterios de un juez experto. De acuerdo con Tsay (2013) esto puede ser debido a que, por falta de entrenamiento musical, los jueces inexpertos tienden a apoyarse más en cuestiones visuales. Sin embargo, en una repetición del experimento realizado con expertos los resultados fueron similares, con una probabilidad del (47%) de identificar a los ganadores utilizando sólo video en comparación con un 25.7% (más bajo que el azar) utilizando audio. Estos hallazgos muestran a la percepción visual como un factor predominante para tener en cuenta en cuestiones de evaluación musical.

Rúbricas de evaluación

A diferencia de las evaluaciones abiertas, las escalas con rúbricas de evaluación incluyen descripciones correspondientes a varios niveles de logro musical, esto proporciona una mejor retroalimentación tanto al maestro como al estudiante (Russell, 2010) al ayudar a tener un mejor entendimiento de las cualidades de una buena ejecución (Whitcomb, 1999). En el plano investigativo se ha encontrado que el uso de este tipo de escalas con rúbricas mejora la confiabilidad (Azzara, 1993; Levinowitz, 1989; Saunders y Holahan, 1997).

A pesar de las ventajas del uso de rúbricas para mejorar la confiabilidad, una de sus grandes desventajas es el tiempo requerido por los jueces para entenderla y lograr una aplicación efectiva. Russell (2010) pone como ejemplo la experiencia de Kruth (1973) quien, en su afán por realizar una medición exhaustiva de la ejecución en clarinete, elaboró una medición de 10 páginas al respecto, pero no fue plausible utilizarla durante un proceso de evaluación donde generalmente existen limitantes de tiempo.

Levinowitz (1989) utilizó el formato de rúbrica para buscar la relación entre el dominio del lenguaje y la habilidad para cantar de niños pequeños. Los niños recibieron 30 minutos de instrucción musical semanales durante cinco meses. Dentro de las clases se les enseñó a cantar dos canciones, una utilizando palabras y otra utilizando la sílaba “bum”. Al final del periodo los niños fueron grabados interpretando ambas canciones y evaluados por dos jueces, utilizando dos escalas diseñadas para ello. La confiabilidad entre jueces estuvo en el rango de moderado a alto con .78 a .93 para la parte tonal y de .84 a .90 para la parte rítmica. No se encontró una correlación significativa entre el uso de palabras o sílabas en los niños, sugiriendo que los procesos mentales están separados en dos, uno para el aprendizaje de la melodía y otro para el aprendizaje del texto.

Azzara (1993) estudió los efectos de la enseñanza de la improvisación en el logro musical de estudiantes de quinto grado. Hubo 66 participantes, los cuales fueron divididos en un grupo control y experimental. Al final de 14 semanas de instrucción, se les pidió a los estudiantes grabar tres estudios (piezas musicales) bajo las siguientes condiciones: (1) un estudio preparado, (2) un estudio asistido por el profesor, y (3) un estudio a primera vista. La evaluación se hizo mediante una escala evaluando criterios tonales, rítmicos y expresivos. La escala utilizaba una rúbrica de tipo acumulativa dividida por niveles, en los que cada nivel sucesivo asumía que el alumno contaba con las habilidades de los niveles anteriores. Los resultados arrojaron una confiabilidad entre jueces alta de .94. Sin embargo, Russell (2010) señala que no se reportó ningún proceso para validación de criterios y que este punto debía ser considerado en posteriores investigaciones.

Por su parte, Saunders y Holahan (1997) realizaron un estudio específico respecto al uso de rúbricas de evaluación, buscando responder a tres preguntas: (1) ¿proporcionan las rúbricas resultados adecuados en sus mediciones?; (2) ¿proporcionan las rúbricas ayuda a los jueces para discriminar diferentes niveles de ejecución instrumental?; c) ¿cuáles factores de ejecución son los mejores predictores para la calificación final? En el estudio participaron 926 músicos de metales y aliento madera, y 36 jueces. El instrumento para evaluar a los estudiantes constaba de tres secciones: (1) evaluación en solitario (sonido, entonación, técnica/articulación, precisión melódica, precisión rítmica, tempo e interpretación); (2) ejecución de escalas (técnica, precisión de notas, musicalidad) y (3) lectura a primera vista (sonido, precisión de nota, precisión rítmica, técnica/articulación, factores interpretativos). La rúbrica separaba los criterios en cinco niveles diferentes, los cuales son acumulativos (Figura 2).

Los resultados obtenidos mostraron una confiabilidad alta de la escala de .915, se realizó además pruebas de regresión múltiple y análisis de varianza para determinar la cantidad de varianza explicada por los factores, cuyo resultado fue de 92% con una significancia de $p < .001$. Los resultados obtenidos muestran a la escala por criterios desarrollada por Saunders y Holahan (1997) como una buena herramienta para evaluar metales y maderas con buen nivel de confiabilidad (Russell, 2010).

Norris y Borst (2007) realizaron un estudio comparando la confiabilidad de las escalas tradicionales contra las escalas con rúbricas en música coral, ambas utilizando los mismos aspectos a evaluar: sonido, dicción, *bend* (cambio de afinación de una nota hacia arriba o hacia abajo), entonación, ritmo, balance e interpretación. Participaron 15 coros, en los que se les aplicaron ambas formas de evaluación, una seguida de la otra tras una pausa de hora y media. Los resultados en las pruebas *t* mostraron diferencias significativas en todos los aspectos evaluados

con excepción del de interpretación, con una confiabilidad .15 puntos mayor para la evaluación con rúbrica. Los autores concluyen que el uso de las pruebas con rúbrica es más apropiado para medir el desempeño musical que aquellas sin descripciones específicas.

Figura 2

Extracto de la rúbrica de Saunders y Hollahan (1997)

SOLO EVALUATION

TONE The student's tone:
(Check ONE only)

- 10 is full rich, and characteristic of the tone quality of the instrument in all ranges and registers.
- 8 is of a characteristic tone quality in most ranges, but distorts occasionally in some passages.
- 6 exhibits some flaws in production (i.e., a slightly thin or unfocused sound, somewhat forced, breath not always used efficiently, etc.).
- 4 has several major flaws in basic production (i.e., consistently thin/unfocused sound, forced, breath not used efficiently).
- 2 is not a tone quality characteristic of the instrument.

INTONATION The student's intonation:

- 10 is accurate throughout, in all ranges and registers.
- 8 is accurate, but student fails to adjust on isolated pitches, yet demonstrates minimal intonation difficulties.
- 6 is mostly accurate, but includes out-of-tune notes. The student does not adjust problem pitches to an acceptable standard of intonation.
- 4 exhibits a basic sense of intonation, yet has significant problems, student makes no apparent attempt at adjustment of problem pitches.
- 2 is not accurate. Student's performance is continuously out of tune.

Modelo de Crédito Parcial de Rasch

Además del uso de rúbricas, uno de los últimos esfuerzos que se han hecho para tratar de aumentar la precisión de las evaluaciones hechas por jueces en el ámbito musical corresponde a Wesolowsky et al. (2017), quienes propusieron el uso del modelo denominado Modelo de Crédito Parcial (MCP) correspondiente al análisis multifacético de Rasch para analizar la escala desarrollada por Wesolowski (2016). MCP es un modelo probabilístico que mediante cálculos matemáticos permite calibrar la evaluación con base en cuatro parámetros, la habilidad de quien toma la prueba, la dificultad de la tarea, la dificultad de criterio y la severidad del juez (Barkaoui, 2013). De acuerdo con Wolfe y Dobria (2008), este modelo tiene ventajas considerables con respecto a la forma tradicional de realizar mediciones, denominada *classic test theory*, donde se descompone una puntuación en una parte “verdadera” y una parte de error. La parte de error puede tener múltiples componentes, pero no se tiene la capacidad para identificarlos o diferenciarlos, y de manera aún más importante realizar ajustes a las puntuaciones. Wesolowsky

et al. (2017), desarrollaron una rúbrica para instrumento de viento solista utilizando el MCP. Los autores mencionan que cuando se logra una adecuada correspondencia al modelo, las características individuales de las personas, los jueces o los ítems, no contribuyen a crear interferencias entre los datos esperados y las expectativas del modelo. En otras palabras, se logran mediciones invariables y con inmunidad a los principales factores de error en una evaluación musical.

Por otra parte, Wind et al. (2019), exploraron la inmunidad a la variabilidad del MCP. Plantearon situaciones comunes, tales como el caso de que en periodos de evaluación extendida no siempre pueden estar todos los jueces presentes, lo que, en un escenario tradicional, se le llama la “lotería del juez”, donde el participante que le tocan los jueces más severos está en desventaja con aquel que recibe evaluaciones de jueces menos estrictos. De acuerdo con los resultados obtenidos, el utilizar MCP es una herramienta útil para hacer ajustes a las calificaciones de ejecuciones musicales en situaciones donde existan jueces en común.

Conclusiones acerca de la ejecución instrumental como medida de logro musical

La utilización de escalas y el uso de criterios para medir el desempeño musical enfrenta diversas críticas (Dixon, 2000, y Johnson, 1997, citados por Stanley et al., 2002; Mills, 1991) ya que disputan la división por criterios, por considerarlas evaluaciones incompletas que no evalúan de manera holística. Como sugiere Mills (1991), “una interpretación musical es mucho más que la suma de habilidades” (p. 175). Aún con el uso de criterios, debido al gran número de complejidades que implica el medir una habilidad determinada, no existe un acuerdo en cómo dichas habilidades musicales pueden ser medidas. El simple concepto de habilidad involucra diversos significados y definiciones que incluyen desde factores innatos, factores ambientales e intrapersonales o el mejoramiento de habilidades cognitivas o fisiológicas obtenidos mediante la práctica deliberada (Law, 2012). Sin embargo, la revisión de literatura muestra que diversas investigaciones han sustentado el uso de criterios para evaluación, como una herramienta, y que puede tener utilidad pedagógica.

Se observa también que el uso de escalas en la mayoría de los casos permite hacer una evaluación más objetiva, con buenos niveles de validez y confiabilidad. Sin embargo, aunque las investigaciones señalan que el aumentar la objetividad con el uso de criterios puede ser benéfico, aún existen muchos debates sobre su aplicación (Stanley et al., 2002), sobre todo en la elección de los criterios y la prioridad de ciertos criterios sobre otros. La mayoría de los casos observados proponen criterios basados principalmente en cuestiones técnicas específicas aplicables a un

instrumento musical determinado, aunque también es posible encontrar escalas con criterios más generales que pueden ser aplicados a diversos instrumentos por igual.

Como se mencionó, uno de los factores principales tomados en cuenta para la creación de una escala ha sido basándose en el instrumento musical. Durante los últimos 80 años, los investigadores han desarrollado diversas herramientas de evaluación específicas para un instrumento, tales como corneta (Watkins y Farnum, 1954), instrumentos de banda (Gutsh, 1965), clarinete (Abeles, 1973), trombón (Kidd, 1975), piano (Suchor, 1977), y más recientemente guitarra (Russell, 2007). En otros casos, se han desarrollado escalas para ensambles en específicos, tales como bandas escolares (Dcamp, 1980), ensambles corales (Norris y Borst, 2007), o de *big band* (Wesolowski, 2016).

Sin embargo, se argumenta que algunas de las escalas desarrolladas están expresadas en aspectos que pueden ser generalizables hacia otros instrumentos, tal es el caso de Abeles (1973), donde Zdzinski (1991) señala que los siete factores utilizados (interpretación, entonación, continuidad rítmica, tempo, articulación y sonido) pueden ser utilizados para evaluar otros instrumentos. Otro caso similar ocurre con la escala desarrollada por Watkins (1954), que originalmente fue concebida en 1942 exclusivamente para corneta, pero que posteriormente fue adaptada para otros instrumentos de banda.

Además de los aspectos técnicos de la ejecución, uno de los principales parámetros para evaluar el logro musical son los aspectos expresivos y de musicalidad. Parámetros como la interpretación, expresión, fraseo o uso de dinámicas han sido añadidos a pruebas que no los tienen (Russell, 2010). Estos elementos son recurrentes en diversas investigaciones y encuentran coincidencias en diversos instrumentos, lo que muestra un mayor potencial para que ciertos elementos interpretativos pudieran ser estandarizados.

La mayoría de estos aspectos de musicalidad se enfocan en la ejecución o evaluación en solitario, sin embargo, también se pueden encontrar otros parámetros relacionados con la evaluación en un contexto de ensamble, tales como mezcla, balance, mezcla con y entre ensambles (Abeles, 1973; Latimer et al., 2010; Schleff, 1992; Wesolowski, 2016). Se considera importante, tomar en cuenta y evaluar ambos escenarios (solista y acompañado) si se busca un perfil de alfabetización más completo.

Se observa además que la mayoría de las escalas propone la evaluación de los diversos aspectos, los cuales al final son sumados para obtener al final una calificación general. El uso de una sola calificación numérica general ha recibido diversas críticas por su falta de especificidad,

pues dependiendo de la prueba, a través de una sola calificación numérica es imposible tener especificidad acerca del número de errores y la magnitud de estos (Bergee, 1987; Zdzinski, 1991), y en el caso de usarse como una herramienta pedagógica, tampoco permite saber las áreas en las que es necesario mejorar. Debido a estas razones, algunos instrumentos de evaluación otorgan espacio para recoger las impresiones de los jueces hacer comentarios acerca de la ejecución como en el caso de Thompson y Williamon (2003).

Adicionalmente, sólo se encontró una investigación que propone el uso escalas ponderadas (Latimer et al., 2010), otorgando la posibilidad de valorar ciertos criterios más que otros. Se considera que el uso de ponderaciones podría ser útil en la búsqueda de un instrumento de evaluación unificado, ya que ello permitiría la flexibilidad para asignar una valoración diferente a los aspectos a evaluar, dependiendo de los diferentes contextos, tales como el instrumento, el tipo de música (solista o ensamble) y los perfiles que se buscan.

Con respecto al papel de los jueces, las investigaciones hacen evidentes las diversas problemáticas a enfrentar para poder lograr una evaluación objetiva. Se observa que diversos factores influyen en su evaluación, tales como, las expectativas propias de los jueces (Duerksen, 1972), la velocidad y el tempo de las interpretaciones (Geringer y Johnson, 2007). Se evidencia también, que además de las cuestiones auditivas existen factores visuales los cuales juegan también un papel preponderante al momento de las evaluaciones, cuestiones como la apariencia de los ejecutantes o su proyección de seguridad afectan las evaluaciones (Jones, 1986). Tsay (2013) llega incluso a argumentar que los aspectos visuales tienen mayor importancia a los auditivos.

Se considera que las problemáticas expuestas anteriormente seguirán siendo ineludibles probablemente por décadas, porque aun cuando se ha explorado el uso de equipo de cómputo para evaluar ciertos aspectos de una ejecución musical (Woody y Lehmann, 2010), estos todavía se encuentran lejos de tener la capacidad para hacer una evaluación holística, y se intuye, que aun cuando esto fuera posible, existiría resistencia para su utilización. De momento, a pesar de sus limitaciones, la utilización de escalas es uno de los métodos más útiles para lograr una mejor confiabilidad entre jueces, que permite, además, establecer criterios claros que permitan servir como una herramienta de evaluación.

Finalmente, se observa que el Modelo de Créditos Parciales de Rasch como la mejor alternativa para solucionar múltiples problemas de evaluación. Las desventajas son que, al ser un método nuevo dentro del campo de la evaluación musical, existen pocas investigaciones, y se han desarrollado pocas escalas, las cuales son específicas sólo para algunos instrumentos y

situaciones, por lo que tendrían que desarrollarse escalas nuevas para su aplicación en el contexto mexicano. Adicionalmente, al momento de escribir esto, se carece del software necesario para realizar los cálculos estadísticos utilizando este modelo.

Estándares para la alfabetización musical

Ante tal variedad de vertientes en la educación musical, ha surgido la necesidad de establecer estándares que establezcan claramente las competencias musicales y las prácticas para su enseñanza. En el caso de la alfabetización musical, destacan iniciativas para la estandarización en Reino Unido con el sistema de evaluación de la Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). La literatura reciente muestra algunos intentos por adaptar el sistema de evaluación ABRSM en países como Kenia (Akombo y Akombo, 2022), China (Zhang, 2019), Indonesia (Ferdian et al., 2020), Malasia (Abdullah, 2021) y Jordania (Momani, 2022). Además, existen los estándares establecidos por la *National Association for Music Education* (NAfME), los que se describen posteriormente.

Reino Unido

En Reino Unido, el *Associated Board of the Royal Schools of Music* fue fundado en 1889 por Alexander MacKenzie y George Grove con el objetivo de proveer una alternativa a las instituciones de examinación privadas y promover altos estándares de educación musical y evaluación (ABRSM, 2022). Actualmente esta institución examina a más de 650,000 candidatos de 90 países diferentes cada año, entre ellos a México (ABRSM, 2022). ABRSM actualmente ofrece exámenes estandarizados, los cuales están clasificados en tres grandes áreas:

Performance grades. Dedicados a evaluar el desempeño instrumental de manera exclusiva. Durante el examen, el candidato presenta cuatro piezas musicales seleccionadas de un listado provisto por ABRSM, las cuales son clasificadas de acuerdo con el grado de dificultad con un rango del uno al ocho, establecido por la institución; el número de opciones por grado es alrededor de 30. El candidato tiene la posibilidad de elegir una pieza libre o de su propia composición para el examen. El candidato puede tocar la pieza musical leyendo una partitura o de memoria. En el caso de piezas de jazz, se permite el uso de variaciones melódicas y ornamentos, pero no de improvisaciones largas. Entre los instrumentos que esta institución evalúa se encuentran los siguientes: piano, cuerdas (violín, viola, cello, contrabajo), alientos madera (flauta dulce, flauta transversal, oboe, clarinete, fagot y saxofón), alientos metales (trompeta, corno, trombón, tuba, eufonio), guitarra clásica, percusión, arpa, órgano y canto.

Music Theory. Son exámenes dedicados a examinar los conocimientos de teoría musical, entre los que se encuentran las cuestiones rítmicas (indicaciones de compás, figuras rítmicas y subdivisiones), altura de las notas (nombrar notas en las diferentes claves, así como sus alteraciones), armaduras y escalas, intervalos y acordes, otros signos relacionados con la partitura (dinámicas y agógica) y análisis en contexto, donde se evalúa el análisis teórico de fragmentos de una pieza musical.

Practical grades. De acuerdo con ABRSM (2022) este tipo de exámenes permite a los estudiantes “pensar en sonido”, y a diferencia de los exámenes de ejecución instrumental, este tipo de exámenes cubre otras habilidades entre las que se incluye el área auditiva, la creatividad con la improvisación, la ejecución instrumental mediante la lectura a primera vista o de memoria, y otras habilidades analíticas como transposición.

Los exámenes del ABRSM son reconocidos en diversos países, por sus altos estándares de calidad (Zhang, 2019), y por su renovación constante, puesto que los *syllabus* son revisados y actualizados por lo menos cada tres años (Ferdian et al., 2020). El uso de exámenes ABRSM está muy extendido por diversos países, algunos de los cuales han intentado adoptarlos en diferentes lugares, pero se observan ciertos problemas que son comunes, el principal de ellos es el uso predominante de repertorio europeo y las diferencias en el contexto educativo entre Reino Unido y los otros países.

Zhang (2019) entrevistó a docentes del norte de China con respecto a los estándares del ABRSM. Los datos de su investigación arrojaron que los docentes reconocían el prestigio, el rigor académico y el énfasis en la estandarización como características positivas, pero señalaron la falta de inclusión de música china en sus *syllabus*, presentando limitaciones en cuestiones de lenguaje, especialmente en canto, debido a que la mayoría del repertorio es en inglés (79%) y el 21% restante incluye otros idiomas, como el francés, alemán, holandés y español. El autor concluye expresando su deseo de que se incluya música china entre el repertorio a examinar.

Ferdian et al. (2020), de Indonesia, utilizaron materiales de aprendizaje para flauta consistentes en piezas musicales y ejercicios de lectura, ejecución de escalas y arpeggios basados en los currículos del ABRSM, con la inclusión de piezas regionales con la intención de balancear el repertorio y atraer a los estudiantes con música conocida para ellos. De manera similar, Momani (2022) propone un currículo para piano derivado del ABRSM, con repertorio adaptado para la cultura árabe en la búsqueda de formas pianistas que cumplan con los estándares de técnica exigidos, pero utilizando repertorio familiar, interesante y significativo.

Abdullah (2021) observó que el sistema actual del ABSRM no es apto para el contexto social de Malasia, porque está enfocado en perpetuar la tradición clásica europea. Consideró además al sistema ABSRM como caro y excluyente, con una visión elitista de música europea, donde la creatividad, la improvisación y las actividades centradas en el estudiante son consideradas poco importantes. Señaló además que sistemas de evaluación locales han tenido más éxito por incluir otro tipo de música como el jazz o música popular.

Akombo y Akombo (2022) señalaron la dificultad de adoptar estándares como el ABRSM en la cultura africana debido a la diferencia en los currículos y los métodos pedagógicos utilizados. Comentó que los estándares de ABRSM ponen un alto énfasis en la lectura musical, sin embargo, la música en Kenya es transmitida y preservada de manera oral. Señaló además otros conceptos como las escalas musicales que no son utilizados dentro de la música de su país. Akombo y Akombo (2022) observaron también que los estudiantes africanos formados bajo exclusivamente el currículo del ABRSM demuestran mayores habilidades en ejecución instrumental, pero en contraparte tienen menores habilidades en otras áreas musicales. En resumen, los autores proponen incluir pedagogías europeas en los currículos kenianos, a la vez que continúan abordando la música originaria de su país.

Con base en los resultados de las anteriores investigaciones, se concluye que adaptar los estándares íntegros del ABRSM en México no es del todo viable, muchas de las observaciones hechas por los autores aplican también para el contexto de México, como es el caso del repertorio enfocado en compositores europeos en los cuales el idioma puede ser una barrera, cuestiones como la accesibilidad y los costos también tendrían una influencia fuerte. Además, como se mencionó anteriormente, el consumo de música clásica europea es bajo (Chávez et al., 2019; Watson, 2020), por lo que existe la necesidad de formar al estudiante en otros géneros musicales como lo es la música popular y la música mexicana que son requeridos en el mercado laboral. Aun cuando se decidiera adaptar el repertorio del ABRSM con música mexicana, no existe información disponible acerca de los criterios utilizados para clasificar las piezas por grado de dificultad, ni cuáles son los procedimientos o las rúbricas de evaluación utilizadas por los examinadores. Al igual que los otros autores, se considera necesario desarrollar un sistema propio para el contexto mexicano, tomando en cuenta el contexto formativo y la opinión de docentes expertos en el área, de manera similar a lo hecho en Estados Unidos.

Estados Unidos

En el caso de Estados Unidos han existido dos grandes esfuerzos para establecer estándares, ambos dirigidos por la *National Association for Music Education* (NAfME) en los

años de 1994 y 2014. Los estándares originales de 1994 surgieron a partir de la iniciativa *Goals 2000* en un esfuerzo del gobierno estadounidense por establecer estándares educativos (Adderley, 2000), los cuales consistían en nueve estándares relacionados con habilidades y conocimientos específicos tales como cantar, tocar un instrumento musical, improvisar, leer, escuchar y analizar música, por mencionar algunos. Estos estándares estaban dirigidos a estudiantes de nivel de jardín de niños hasta el 8º grado de acuerdo con el sistema educativo estadounidense. Adicionalmente, estos estándares proponían calificar la preparación del alumno para entrar al nivel medio superior clasificando a los estudiantes en las categorías de avanzado y competente.

Por otro lado, los estándares de 2014 supusieron un esfuerzo bastante considerable. De acuerdo a Shuler et al. (2014), participaron maestros practicantes e investigadores de cada nivel y subespecialidad, dentro del comité encargado para su escritura y los subcomités, con cifras de más de 1,800 años de experiencia combinada en la enseñanza musical desde pre-kínder hasta el grado 12: 540 años en música general, 1000 años en ensambles, 130 años enseñando a través de la tecnología y 200 años en enseñanza teórica y de composición. Adicionalmente, en los equipos encargados había investigadores expertos quienes ofrecieron sugerencias con base en las investigaciones actuales. Se realizaron múltiples rondas de revisión a lo largo de un periodo de dos años, con más de 48,000 borradores y más de un millón de puntos de datos y comentarios que fueron evaluados para afinar el listado de estándares propuestos. Los estándares de alfabetización musical de 2014, en contraste con los de 1994, tienen un mayor enfoque en el entendimiento y la independencia en vez de las habilidades musicales, y están enfocados mayormente a los procesos que a los logros. Dichos estándares presentan propuestas para cada grado independiente, desde prekinder hasta el grado 8, en contraste con los estándares de 1994, que sólo consideraba dos grandes grupos, el primero consistía en los niveles Kínder hasta 4º grado y un segundo grupo de 5º a 8º grado.

Los estándares estadounidenses de 2014 conciben la alfabetización musical más allá de la lectura y escritura, involucrando la habilidad de realizar, de manera independiente, los procesos artísticos de crear música nueva, ejecutar con entendimiento y expresividad la música ya existente y responder con entendimiento a la música de otros, asociando la capacidad de transmitir ideas musicales propias y entender cómo los otros transmiten sus ideas a través de la música (Beegle, 2017; Shuler et al., 2014) todo ello anclado bajo los estándares artísticos de: (i) crear (concebir nuevas ideas y productos artísticos); (ii) ejecutar (presentar trabajos artísticos en este caso, musicales); (iii) responder (entender y evaluar como las artes transmiten un significado); y (iv)

conectar (relacionar las ideas artísticas con experiencias personales y contextos externos) (National Association for Music Education, 2023a).

El Modelo de Expectativas y Valores y su aplicación en la educación musical

Dentro del presente trabajo se midieron también las percepciones de los docentes con respecto al sentido de competencia y las percepciones de utilidad, utilizando el modelo de Expectativas y Valores, originalmente propuesto por Eccles et al. (1983), posteriormente actualizado y renombrado como *Situated Expectancy-Value Theory* (Eccles y Wigfield, 2020). El modelo general es conceptualizado en cuatro grandes áreas: (1) contexto social y cultural, concerniente al contexto en el cual vive el individuo, dentro de este se incluyen las experiencias previas, aspectos ocupacionales y familiares entre otros; (2) los procesos cognitivos mediante los cuales el individuo percibe su contexto socio-cultural e interpreta sus propias experiencias personales dado dicho contexto; (3) las creencias motivacionales, estas son desarrolladas por el individuo al interpretar su contexto, entre las que se incluyen el autoesquema, las metas del individuo a corto y largo plazo, el auto-concepto; y (4) el comportamiento hacia el logro como resultado de las expectativas de éxito y el valor subjetivo atribuido a la tarea, los cuales son considerados conceptos centrales de esta teoría y que sirvieron como base para el diseño del instrumento de investigación.

Expectativas de logro

Las expectativas de logro son definidas como la percepción que tiene el individuo acerca de su potencial para desarrollar una tarea exitosamente (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2002; O'Neill y McPherson, 2002). El constructo de expectativas incluye como subconstructo el sentido de competencia, el cual fue utilizado en la presente investigación. Este subconstructo busca medir la percepción del individuo acerca de las habilidades propias (Eccles et al., 1983; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 2000). Estas percepciones pueden afectar la elección de actividades a desarrollar, en este caso, las elecciones de los docentes sobre ciertas prácticas educativas utilizadas para la enseñanza de la ALMU.

Valores subjetivos atribuidos a la tarea

Además de las expectativas de logro, la motivación para realizar una tarea depende de la percepción de valor que el individuo asigna a la misma (Eccles et al., 1983). Para esta investigación, se utilizó el constructo de utilidad percibida, el cual busca medir el valor utilitario presente o futuro que un individuo puede obtener de realizar dicha tarea (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2002). En este caso, se busca medir la percepción de los docentes con respecto

a la aplicación de diversas actividades dentro de su práctica docente y su utilidad para el desarrollo profesional de los estudiantes.

En resumen, en el presente capítulo se estableció el concepto de ALMU como un conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, validadas por una comunidad de músicos académicos que posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares. A partir de esta concepción, se investigó acerca de las habilidades esperadas dentro de la ALMU, así como las tradiciones, teorías y creencias que influyen en sus métodos de enseñanza y se presentó además el panorama educativo musical en el contexto mexicano. Se analizó también las formas de evaluación de dichas habilidades y sus métodos para determinar si estas tareas musicales se realizan de manera eficiente. Se abordaron también los sistemas de estándares para la ALMU de otros países y, finalmente, la teoría de motivación de Eccles y Wigfield que sirvió como base para una de las secciones del instrumento de recolección de datos. El siguiente capítulo explica cómo se utilizó toda esta información como insumo de datos para la creación de los instrumentos de investigación y el sistema de estándares propuesto para su evaluación.

Capítulo III. Metodología

En el presente capítulo se detalla el diseño de la investigación, la descripción de la muestra y de los participantes, el método utilizado y el proceso de selección efectuado para la consulta a expertos, se detalla la elaboración del listado de estándares utilizados para los estudios cuantitativos y cualitativos, así como los pasos que describen el proceso de elaboración y validación del instrumento cuantitativo.

Descripción de la investigación

Para lograr los objetivos planteados, se desarrolló una investigación de tipo mixto, en la que se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos, por medio de la aplicación de un cuestionario y adicionalmente una entrevista a expertos, de acuerdo a las necesidades planteadas por los objetivos de investigación (Tabla 3).

Tabla 3

Objetivos de investigación y tipo de datos obtenidos

Objetivo	Naturaleza de los datos obtenidos	Tipo de análisis
1. Identificar si los docentes universitarios de lenguaje musical e instrumento están familiarizados con el término de alfabetización musical y definir su conceptualización acerca de la misma.	Cualitativo	Análisis de contenido
2. Identificar, de acuerdo a lo reportado por los docentes, cuáles son las prácticas más utilizadas en los currículos de licenciatura en música para el desarrollo de la ALMU de los estudiantes y las áreas que consideran prioritarias.	Cuantitativo	Análisis de Perfiles (ANOVA)/Contraste de medias
3. Determinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes, específicamente en relación a su sentido de competencia y percepciones de utilidad, se relacionan con la implementación de estas prácticas en sus clases.	Cuantitativo	Análisis de correlación/Pruebas T emparejadas
4. Evaluar el listado de estándares propuesto con respecto a su pertinencia y factibilidad.	Mixto	Análisis de medias/Análisis de contenido
5. Establecer una plataforma mínima de habilidades que debe desarrollar un estudiante de licenciatura en música para considerarse alfabetizado, susceptible a ser estandarizadas.	Cualitativo	Análisis de contenido

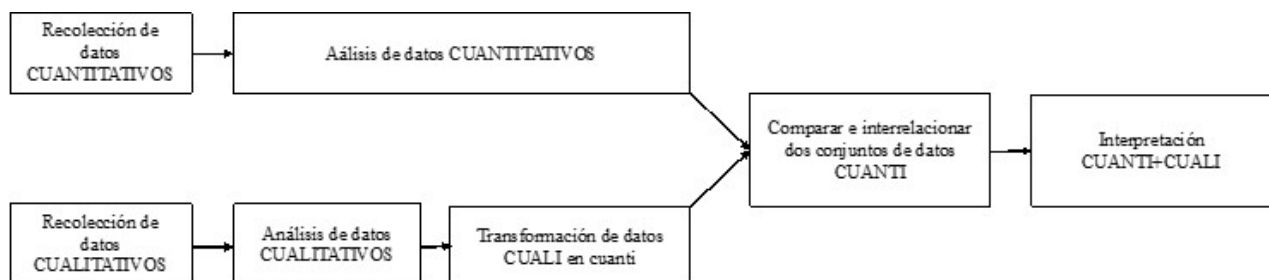
Se eligió utilizar métodos mixtos ya que de acuerdo con Fitzpatrick (2014), estos son propios para estudiar la enseñanza musical y los múltiples factores que intervienen en ella, así como los contextos de los maestros, sus creencias y los recursos que disponen las instituciones, los cuales se consideró eran factores que podían ser fundamentales para los objetivos 1, 4 y 5 de esta investigación. Morse (2003), con respecto a los métodos mixtos, señala la posibilidad de utilizar estrategias suplementarias tales como usar preguntas abiertas al final de una escala Likert, con la finalidad de aumentar el alcance y la cobertura del estudio, dicha estrategia fue utilizada para el objetivo 4 (Tabla 3) de la investigación. En el caso de objetivo 5, se realizó una entrevista a expertos, cuyos datos obtenidos fueron complementados por la obtención de datos cuantitativos mediante la aplicación del cuestionario.

Por otra parte, Newman et al. (2003) mencionan la importancia que tiene definir el propósito (*purpose*) o la intención (*intention*) del estudio; la definición de dicho propósito es de carácter general y partir de ellos se derivan posteriormente las preguntas y objetivos de investigación. Los propósitos complejos llevan a la creación de múltiples preguntas, lo cual “frecuentemente requiere el uso de métodos mixtos” (p. 169).

El diseño de métodos mixtos utilizado fue el denominado modelo de triangulación con transformación de datos, de acuerdo con Creswell y Plano (2017). Este modelo permite obtener información diferente pero complementaria acerca de un tema en específico, el cual permite tanto comparar y contrastar resultados cuantitativos con hallazgos cualitativos, como también el validar y expandir los resultados cuantitativos con datos cualitativos. Para el procesamiento de datos cualitativos obtenidos en los objetivos 1 y 5, se utilizó la técnica de análisis de contenido, la cual permite cuantificar los resultados obtenidos, ajustándose al modelo de triangulación con transformación de datos, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Diseño de triangulación con transformación de datos (adaptado de Creswell y Plano, 2017)



En el caso de los datos cuantitativos obtenidos, estos se obtuvieron siguiendo un diseño no experimental de tipo transeccional exploratorio, se optó por hacer un estudio de tipo exploratorio ya que no se encontraron estudios previos sobre este tema en específico, además, debido a las limitantes de tiempo y recursos para la investigación, no fue posible hacer un estudio longitudinal.

Diseño de la investigación

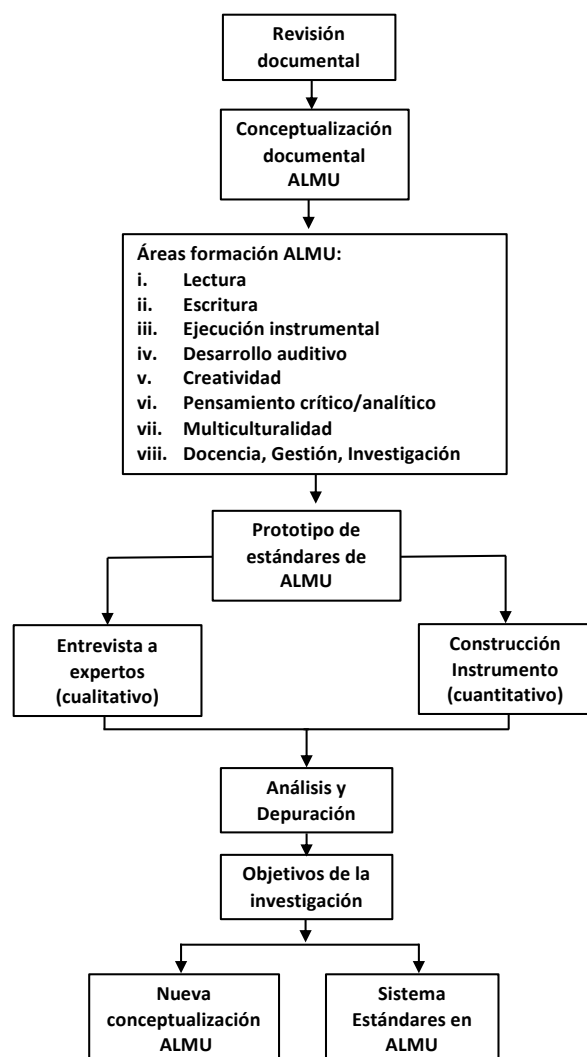
El trabajo de investigación consistió en seis fases principales. Los pasos realizados dentro de cada fase se detallan a continuación:

- a) Revisión de literatura y estado del arte con los siguientes propósitos: (1) analizar el concepto de alfabetización, y establecer un concepto para ALMU para la presente investigación, definiéndose como: conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, las cuales son validadas por una comunidad, en este caso de músicos académicos, la cual posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares; (2) con base en el concepto establecido de ALMU se analizaron las teorías, prácticas y creencias de la comunidad, con el objetivo de obtener información sobre las habilidades específicas y las tareas que un individuo debe desarrollar para considerarse alfabetizado; (3) el concepto propuesto de ALMU incluye el desempeño de tareas de manera eficiente, por lo que se hizo una revisión de los sistemas de evaluación para medir el desempeño musical.
- b) Indagar sobre la conceptualización de ALMU en otros países, así como los esfuerzos realizados a nivel internacional relativos a la creación de estándares para alfabetización musical.
- c) Construcción y validación del instrumento cuantitativo, a partir de la información obtenida en los pasos uno y dos, permitiendo asegurar la validez de constructo y contenido, y se realizó una validación mediante la revisión de expertos. Se realizaron además otros procesos de validación, principalmente, validez de contenido, validez de constructo y validez de apariencia, la cual es definida como el juicio realizado por los expertos quienes determinan "...si en su concepto el instrumento en apariencia mide las cualidades deseadas, y otro de personas que van a ser evaluadas por la escala" Lamprea y Gómez-Restrepo (2007, p. 343). Dicho instrumento buscó recabar información para contestar las preguntas de investigación y los objetivos planteados.
- d) Aplicación del instrumento cuantitativo a docentes universitarios de México.

- e) Consulta a expertos mediante entrevista semiestructurada, utilizando un prototipo de estándares como base. Se entrevistó 10 docentes de diferentes estados e instituciones del país con amplia experiencia en docencia musical. El objetivo de las entrevistas fue la recolección de datos cualitativos como complemento al cuestionario cuantitativo, permitiendo a los expertos emitir juicios acerca de las prácticas de enseñanza de la ALMU y el sistema de estándares desarrollado, y hacer una jerarquización de acuerdo con la importancia que estos tienen para la formación de los estudiantes.
- f) Análisis de los resultados obtenidos. El análisis de los datos permitió cumplir con los objetivos de investigación planteados, con el fin de que los resultados obtenidos permitan realizar una depuración y establecer un sistema de estándares para la alfabetización musical universitaria en México. La Figura 4 muestra el mapa conceptual simplificado del diseño de investigación.

Figura 4

Modelo conceptual simplificado del diseño de investigación

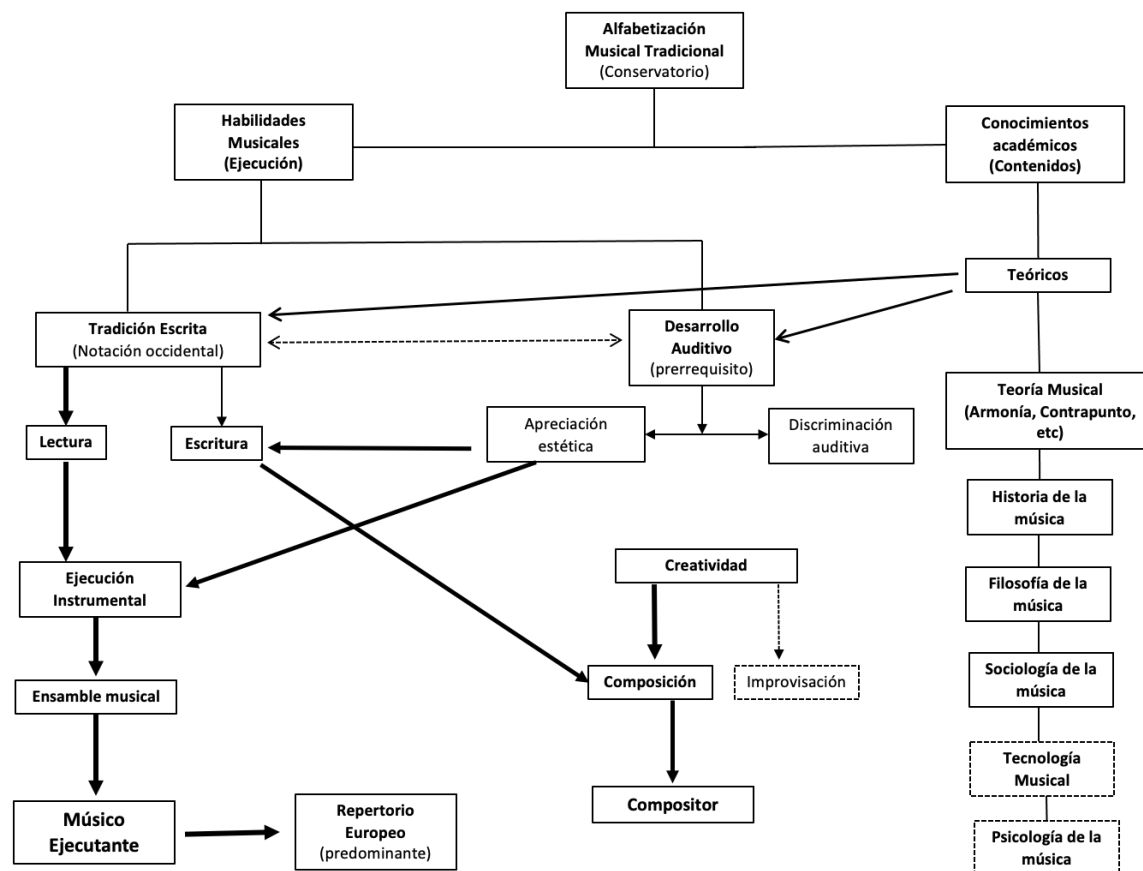


Creación de categorías para el análisis de contenido

Con base en la revisión de literatura se realizó un modelo conceptual simplificado sobre la concepción de la alfabetización musical actual basada en el modelo de conservatorio (Figura 5), así como una propuesta preliminar alternativa (Figura 6) que sirviera de base para una categorización preliminar y conformar un instrumento inicial con tópicos que pudieran servir para la discusión y posteriores modificaciones sugeridas por los expertos.

Figura 5

Modelo conceptual simplificado de la alfabetización musical tradicional



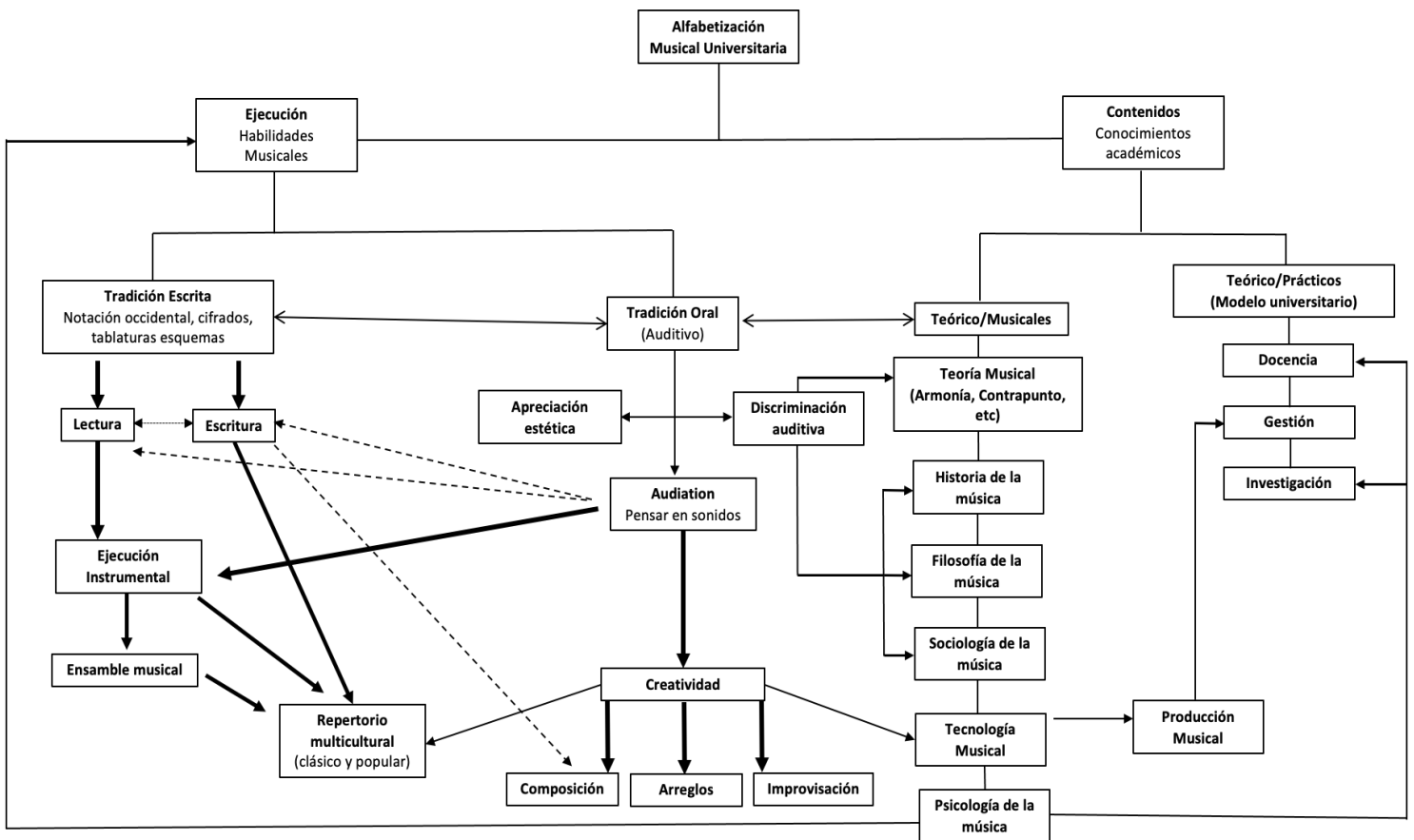
El modelo tradicional (Figura 5), se enfoca principalmente en el desarrollo de las habilidades musicales apoyándose en la tradición escrita. Si bien, el desarrollo auditivo es tomado en cuenta, es considerado como un prerequisite y no una prioridad para su desarrollo durante la formación. Los contenidos académicos se basan principalmente en cuestiones teóricas y musicológicas que sirven como apoyo para el desarrollo instrumental, apoyándose nuevamente en la tradición escrita por sobre las cuestiones auditivas, además de que materias como la

tecnología musical o psicología de la música no son consideradas prioritarias en la formación musical. En general, el modelo tradicional busca una alta especialización, que se ve reflejada en las opciones de carrera: ejecutante, compositor o director, todas ellas bajo los cánones y valores inculcados en la música europea.

Por otra parte, el modelo alternativo (Figura 6), plantea una mayor conexión entre el desarrollo auditivo y el uso de la tradición escrita, se considera fundamental el discernimiento de patrones y frases con el objeto de desarrollar un vocabulario musical que facilite el desarrollo de la lectura, y el desarrollo instrumental y la creatividad, todo esto bajo la evidencia encontrada durante la revisión de literatura. Además de las materias teóricas y musicológicas, se propone dar igual atención a materias como tecnología musical y psicología de la música, dado que la evidencia empírica indica que una gran cantidad de egresados se dedican o dedicarán posteriormente a dar clases, se contempla también el desarrollo de habilidades de investigación, docencia y gestión propuestas por el modelo universitario. Finalmente, a diferencia del modelo tradicional que busca una alta especialización, en el modelo alternativo se contempla una formación más holística, que pueda ofrecer más herramientas para enfrentarse al cambiante mercado laboral.

Figura 6

Modelo conceptual simplificado de la propuesta alternativa de alfabetización musical



Ambos modelos cuentan con diferencias en sus encuadres didácticos y prioridades de formación distintos, algunos ejemplos se muestran en la Tabla 4. Las caracterizaciones obtenidas para el modelo tradicional, así como las diversas propuestas para el modelo alternativo, se obtuvieron por parte de la revisión de literatura, de acuerdo con los hallazgos de encontrados por los investigadores musicales durante la revisión de literatura. Estas caracterizaciones del modelo tradicional fueron comparadas con las experiencias vivenciales de los docentes expertos tanto en el instrumento cuantitativo y la entrevista a expertos, con el objetivo de contrastar y contextualizar la información.

Con base en la comparación de la concepción de ALMU entre ambos modelos, se realizó una categorización de habilidades musicales consistente en cinco áreas relacionadas directamente con el desempeño musical: (i) lectura musical, (ii) escritura musical, (iii) ejecución instrumental, (iv) creatividad, y (v) desarrollo auditivo. Adicionalmente se contemplaron tres áreas relacionadas con otros desempeños tales como: (vi) pensamiento crítico/análítico, (vii) multiculturalidad y (viii) docencia, gestión e investigación. Estas ocho áreas se utilizaron como base para la propuesta preliminar de un listado de estándares, las cuales a su vez sirvieron como base para la elaboración del instrumento cuantitativo relativo a la fase 3 de la investigación, así como también realizar las entrevistas semiestructuradas a los docentes expertos con el fin de obtener juicios y datos cualitativos en la fase 4.

Elaboración del instrumento cuantitativo

Inicialmente se realizó un análisis de las preguntas del cuestionario buscando que la información obtenida a través de estas tuviera una correcta correspondencia con los objetivos de investigación planteados (Tabla 4).

Para la elaboración de los ítems concernientes a las preguntas 4-7, se utilizaron como base siete áreas (Tabla 5), por cuestiones de espacio y tiempo, se decidió omitir el área de docencia/gestión y administración para los objetivos dos y tres. Con apoyo de la literatura y la validación mediante expertos, se realizó un listado de las prácticas más utilizadas para la enseñanza de la ALMU. Inicialmente se consideró un listado de 20 actividades, pero posteriormente tras la aplicación de una prueba piloto se encontró con la necesidad de reducir el listado debido a cuestiones de extensión y tiempo de respuesta que sobrepasaba los 30 minutos. El listado final se redujo a 13 habilidades concernientes a diferentes áreas de desempeño como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 4*Relación entre los objetivos de investigación y las preguntas del instrumento cuantitativo*

Objetivo	Preguntas
1. Identificar si los docentes universitarios de lenguaje musical e instrumento están familiarizados con el término de alfabetización musical y definir su conceptualización acerca de la misma.	1. ¿Está usted familiarizado con el término de alfabetización musical? 2. En sus propias palabras ¿qué entiende por alfabetización musical?
2. Identificar, de acuerdo a lo reportado por los docentes, cuáles son las prácticas más utilizadas en los currículos de licenciatura en música para el desarrollo de la ALMU de los estudiantes y las áreas que consideran prioritarias.	3. Desde su percepción, ¿cuáles de las siguientes actividades están consideradas explícitamente dentro de sus planes de estudio en el área de lenguaje musical? (13 ítems) 4. Indique con qué frecuencia incluye en su planeación semanal las siguientes actividades (13 ítems)
3. Determinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes, específicamente en relación a su sentido de competencia y percepciones de utilidad, se relacionan con la implementación de estas prácticas en sus clases.	5. Como músico, a nivel personal ¿qué tan competente se siente para realizar las siguientes actividades? (13 ítems) 6. Como docente, ¿qué tan competente se siente para aplicar estas actividades en su clase? (13 ítems) 7. ¿Qué tan útiles considera que son las siguientes prácticas para el desarrollo formativo del alumno de licenciatura y su posterior desempeño en el campo laboral? (13 ítems)
4. Evaluar el listado de estándares propuesto con respecto a su pertinencia y factibilidad.	8. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? (32 ítems) 9. ¿Qué tan factible considera que es desarrollar las siguientes habilidades en el estudiante en el área de (8 áreas) durante sus estudios de licenciatura? (32 ítems) 10. ¿Cuáles considera que son los factores que impiden desarrollar, de mejor manera, estas habilidades (8 áreas)?
5. Establecer una plataforma mínima de habilidades que debe desarrollar un estudiante de licenciatura en música para considerarse alfabetizado, susceptible a ser estandarizadas.	11. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de _____ (8 áreas)? ¿Cuáles? 12. ¿Existe algún área además de las 8 propuestas: Lectura, Escritura, Ejecución, Audición, Creatividad, Pensamiento crítico/analítico, Multiculturalidad, Docencia-Gestión-Investigación que considere necesario agregar? 13. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro de estas áreas? ¿Cuáles?

Tabla 5*Ítems para las preguntas 3-7 del instrumento cuantitativo*

Actividad	Área de Desempeño					Pensamiento C/A	Multiculturalidad
	Lectura	Escritura	Ejecución	Creatividad	Audición		
Ejercicios de lectura musical	x						
Dictado musical		x			x		
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase		x			x		
Ejercicios de entonación	x		x		x		
Ejercicios de discriminación auditiva					x		
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extraclase				x			
Improvisación musical				x			
Elaboración de arreglos en clase o extraclase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)				x			
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)							x
Análisis con base en la teoría musical	x					x	
Análisis musical basado en el contexto social e histórico						x	
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca						x	
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase			x				

Para el caso de las preguntas ocho y nueve (Tabla 4), concernientes al listado de estándares para la ALMU, se elaboró un listado de estándares preliminar con base en la revisión de literatura, utilizando las ocho áreas de desempeño delimitadas durante la fase dos de la investigación. Dicho

listado se elaboró como prototipo, los docentes evaluaron la pertinencia y factibilidad de que dichos estándares pudieran ser desarrollados por los estudiantes durante sus estudios de licenciatura. Inicialmente se elaboró un listado exhaustivo de 43 estándares, el cual posteriormente, tras los procesos de validación y pilotaje del instrumento fueron reducidos a 32, esto se hizo por motivos de sintetizar la información y reducir el tiempo de respuesta del cuestionario.

Como se mencionó al inicio del capítulo, se contemplaron tanto las cinco áreas relacionadas directamente con el desempeño musical, como también las tres áreas concernientes a otros desempeños. La Tabla 6 muestra el listado preliminar de estándares de estas cinco áreas.

Tabla 6

Listado preliminar de estándares para las cinco áreas de desempeño musical

Lectura	Escritura	Ejecución	Audición	Creatividad
Leer notación tradicional	Escribir utilizando notación tradicional	Ejecución (vocal/instrumental) en un instrumento principal	Discriminar elementos rítmicos, melódicos y armónicos	Componer música
Leer otras formas de notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)	Escribir utilizando otras formas de escritura alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)	Ejecución en uno o más instrumentos complementarios	Discriminar factores estéticos y de expresión	Crear arreglos musicales
Leer y ejecutar una partitura previamente estudiada		Ejecutar y/o cantar como solista	Aprender y tocar piezas musicales de oído	Improvisar de acuerdo al estilo y repertorio
Leer y ejecutar una partitura a primera vista		Ejecutar y/o cantar en ensambles	Pensar en sonidos e ideas musicales sin necesidad de recurrir a un instrumento musical	Innovar en estilos, tendencias y formas de composición

Además de las áreas mencionadas, se consideró la necesidad de añadir repertorio multicultural (González-Moreno, 2016), y el modelo universitario considera importante desarrollar otro tipo de habilidades en el estudiante relacionadas con el pensamiento crítico y analítico, además de la formación en áreas como la docencia, gestión e investigación, las cuales propicien no sólo la conservación de las tradiciones musicales sino también el avance y la

innovación (Carbajal et al., 2017; Secretaría de Cultura, 2022; González-Moreno, 2016). Por esta razón se consideró añadir tres áreas adicionales, relacionadas con el desempeño profesional de un músico. La Tabla 7 muestra el listado preliminar de estándares para dichas áreas.

Tabla 7

Listado de estándares preliminar para las áreas adicionales

Multiculturalidad	Pensamiento Crítico/Analítico	Docencia/ Gestión/ Investigación
Conocer y ejecutar repertorio de la música clásica	Analizar música con base en la teoría musical	Habilidades para desempeñarse como docente
Conocer y ejecutar repertorio de jazz	Analizar la música en relación a fenómenos sociales e históricos	Habilidades de gestión cultural (gestionar su propia carrera musical, sus relaciones laborales, producir, monetizar su trabajo y otros)
Conocer y ejecutar repertorio de música mexicana	Hacer juicios y valoraciones argumentados sobre la música que se interpreta o se crea	Habilidades para la investigación
Conocer y ejecutar repertorio de música popular y comercial	Habilidades de memorización musical	
Conocer y ejecutar repertorio de diversas músicas del mundo (excluyendo clásico, jazz o comercial)	Juicio crítico para guiar eficazmente su propio aprendizaje musical	
Apreciar y reconocer el valor cultural de otras expresiones musicales		

Adicionalmente, se plantearon las preguntas 11-13 (Tabla 5) con el propósito de que los docentes sugirieran habilidades nuevas que pudieran ser añadidas a cualquiera de las ocho áreas de desempeño además de dar la posibilidad de sugerir nuevas áreas no previstas inicialmente. En el caso de las preguntas realizadas a los expertos, se realizó una entrevista semiestructurada, la cual utilizó el listado de estándares propuesto (Tabla 6 y Tabla 7), como base para las preguntas realizadas.

Validación del instrumento cuantitativo

El instrumento cuantitativo fue revisado por tres docentes universitarios de música de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con grado de maestría y doctorado, los cuales cuentan, además, con más de 10 años de experiencia como docentes universitarios. Con ellos se revisó principalmente la validez de aspecto y validez de contenido, relacionado con la correspondencia lingüística entre los ítems y los constructos, revisando además la propiedad y claridad en la redacción de las preguntas.

Para el caso del objetivo número tres, donde se busca medir el sentido de competencia y la utilidad de la tarea, se utilizó como base la teoría de Eccles y Wigfield (2020). La validez de estos constructos fue evaluada mediante la comparación con otros instrumentos dentro del área de educación musical que utilizan esta teoría, tales como McPherson y Hendricks (2010), McPherson et al. (2015) y González-Moreno (2009), e investigaciones propias (Carrillo y González-Moreno, 2019; 2021). Dado el extenso cuerpo de investigaciones que hay sobre dicha teoría y la correspondencia cercana que se observa con las escalas utilizadas por otros investigadores, se concluyó que las variables utilizadas son adecuadas para medir los constructos propuestos por la teoría de expectativas y valores.

En el caso de los objetivos 4 y 5 de la investigación, el término pertinencia se entiende como algo que es oportuno, es decir que se ubica o realiza en el momento y espacio indicado. En los estudios de pertinencia y factibilidad, se retoma el concepto para dar a conocer la coherencia de los programas educativos en relación con el contexto y las necesidades demandantes de la sociedad (Guevara et al., 2017).

Por otra parte, el término factibilidad aplicado a los programas de educación superior se refiere a la consistencia interna, es decir, si se cuenta con los componentes educativos necesarios para operar el plan de estudios. La factibilidad analiza la posibilidad de poder implementar un nuevo programa, si existen las condiciones de infraestructura, personal académico y financiamiento, condiciones que permiten poner en funcionamiento el nuevo proyecto (De Alba, 1991, citado por Guevara et al., 2017). Estos factores pueden ser expresados por los docentes en la pregunta 11 del cuestionario (Tabla 4). Finalmente, debido a la extensión del instrumento, no fue posible hacer preguntas repetidas sobre un mismo ítem, lo cual representó una limitante para medir la confiabilidad estadística utilizando Alpha de Cronbach, además, siendo el presente un estudio de tipo exploratorio, no se cuentan con los datos para evaluar la validez predictiva ni la validez discriminante.

Participantes del estudio cuantitativo

Utilizando como referencia la información obtenida de diversos medios electrónicos, se identificaron 48 programas de formación musical, ubicados en 25 estados de México. Se realizó un muestreo por conveniencia, mediante la invitación directa de diversos docentes con los que se cuenta contacto, en otros casos se realizaron gestiones con directores de los programas de música o coordinadores de los programas de licenciatura con el fin de que compartieran el instrumento a los docentes de sus respectivas facultades.

De manera adicional, se utilizó la técnica denominada “bola de nieve”, con la finalidad de que los participantes recomendaran a otros colegas para participar en la investigación. La aplicación del cuestionario se efectuó de marzo de 2021 a febrero de 2022, logrando la participación de docentes de 15 de los 25 estados de la República donde existen programas de formación musical.

En el caso del instrumento cuantitativo, se contó con la participación de 54 docentes universitarios de los cuales 24 se desempeñaban como profesores de instrumento y 30 como profesores de lenguaje musical y áreas afines (teoría musical, materias de entrenamiento auditivo). Todos los participantes manifestaron contar con estudios de licenciatura, el 74% ($n = 37$) contaba además con estudios de maestría y el 26% ($n = 13$) contaba con estudios de doctorado. El 40.7% ($n = 22$) de los participantes tenían menos de 10 años de experiencia docente, mientras que el 59.3% restante ($n = 32$) contaban con una trayectoria más amplia. Se realizó esta subdivisión, considerando lo que Ericsson et al. (1993) proponen como la frontera de 10 años de práctica deliberada para la adquisición de un desempeño experto en una actividad determinada.

Participantes del estudio cualitativo

En el caso del estudio cualitativo, se estipuló que los participantes a entrevistar debían contar con una licenciatura en el área musical y preferentemente con estudios de posgrado (maestría o doctorado), que tuvieran más de 10 años de experiencia docente en el ámbito musical y contaran además con experiencia dentro del sistema universitario. Se les requirió, además, que fueran ejecutantes de un instrumento musical y contaran con experiencia realizando presentaciones musicales como solista o participante de un ensamble a lo largo de su formación y desempeño profesional. Estos requisitos se hicieron buscando que los expertos contaran con antecedentes y una experiencia afín a la cuestión a investigar, de acuerdo con lo planteado por López-Gómez (2018)

La selección de los participantes es uno de los aspectos fundamentales para la aplicación de una consulta a expertos, el perfil del experto se encuentra condicionado por el problema de

investigación y la naturaleza del estudio (Needham y De Loë, 1990), a su vez López-Gómez (2018) señala que “la calidad del proceso y de sus resultados está condicionada por la adecuada selección de los expertos” (p. 21). Debido a estas razones, una selección aleatoria o no fundamentada no es aceptable y, por lo tanto, resulta necesario establecer criterios de inclusión (Ludwig, 1997).

Respecto al número de participantes, Powell (2003) señala que esto depende del problema de investigación y los recursos disponibles. Si bien considera que un alto número de participantes puede aumentar la fiabilidad de las respuestas, esto también tiene una mayor complejidad en su desarrollo y coste en términos de recursos (López-Gómez, 2018). Autores como Delbecq et al. (1975) sugieren consultar entre 10 a 15 expertos; por contraste Gordon (1994) sugiere de 15 a 35 participantes. De acuerdo con una revisión hecha por Ludwig (1997), observó que en la mayoría de los estudios participan entre 15 y 20 expertos, mientras que López-Gómez (2018), en una revisión extensiva de las investigaciones que utilizan consultas a expertos, concluye que, aunque las muestras de expertos sean heterogéneas, estas no suelen ser menores a 10 participantes.

Utilizando como base los criterios de inclusión mencionados y las limitantes de tiempo y recursos, se contó con la colaboración de 10 expertos educadores musicales, los cuales recibieron una corta plática acerca de la naturaleza y los objetivos de la investigación, y se confirmó su participación voluntaria mediante la lectura de una carta de consentimiento informado. Con lo anterior se cumplen los tres requisitos fundamentales de un participante sujeto a consulta a expertos, el cual debe contar con antecedentes, experiencia y disposición (López-Gómez, 2018).

Por cuestiones de anonimato, no es posible proporcionar información detallada de los participantes, sin embargo, se considera que es posible describir el grupo en términos generales. Como se mencionó anteriormente, para la parte del estudio cualitativo participaron 10 docentes, 7 hombres y 3 mujeres, provenientes de diversas universidades tanto del norte, centro y sur del país. Del grupo de 10 docentes, ocho de ellos contaban con estudios de posgrado y sólo dos con estudios de licenciatura, todos ellos egresados de licenciatura en música o similares. Todos los entrevistados contaban con experiencia docente, mayor a 10 años, varios de ellos además de docentes a nivel universitario, se desempeñaron en algún momento como docentes de nivel básico o como instructores privados. En cuanto a su experiencia como instrumentistas, se contó con docentes de piano, metales, violín y canto. Sus perfiles variaban entre aquellos dedicados de lleno a la música clásica y formal (participantes de ensambles de cámara, orquesta y coros de música clásica), con otros dedicados también a la música informal y popular (ensambles de banda popular, música versátil, rock, jazz, etc.). De entre el grupo de 10, se contó también con dos docentes con reconocimientos como compositores, tres de ellos son también considerados

arreglistas, dos directores de ensamble tanto de orquesta como de *big band*, tres investigadores afiliados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT, y por lo menos tres de ellos cuentan con experiencia en puestos administrativos, como secretarios o directores. Para concluir, es importante señalar que se utilizaron pseudónimos para los docentes, con el fin de evitar utilizar sus nombres reales. Los pseudónimos utilizados para los docentes fueron los siguientes: Alejandro, Beatriz, Carlos, Daniel, Ernesto, Fiona, Gonzalo, Hugo y Julieta

Capítulo IV. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan los resultados del proyecto de investigación para cada uno de los objetivos de investigación. Se reportan los resultados de los análisis de contenido, así como también los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales según el caso. Los objetivos de investigación y la naturaleza de los datos obtenidos, y el tipo de análisis realizados pueden ser consultados en la Tabla 3, dentro del capítulo 3 del presente trabajo.

Conceptualización de los docentes universitarios acerca de la alfabetización musical

Con respecto al objetivo 1 de la presente investigación, se cuestionó a los docentes su familiaridad con el término de alfabetización musical. De los 54 participantes, el 53.70% ($n = 29$) reportó no estar familiarizado con el término, y sólo un 46.30% ($n = 25$) respondió de manera positiva. Los resultados indican, que más de la mitad de los docentes no están familiarizados con el término de alfabetización musical.

Posteriormente, para entender la conceptualización de los docentes acerca de la ALMU, se les pidió a los docentes que definieran con sus propias palabras que era lo que ellos entendían por alfabetización musical. En este caso se obtuvieron 51 respuestas, a las cuales se les realizó un análisis de contenido utilizando como base las ocho áreas para la ALMU propuestas (Tabla 6 y 7), las respuestas de los docentes podían hacer mención a una o más áreas.

Los resultados obtenidos sugieren que los docentes conceptualizan la ALMU principalmente en términos de desempeño en las áreas de lectura ($n = 37$, 72.55%) y escritura musical ($n = 34$, 66.67%) haciendo menciones tales como “la enseñanza de la lectoescritura de todos los signos y símbolos que competen a la música como ciencia”. La tercera área de desempeño mencionada correspondió a la de Pensamiento Crítico/Analítico ($n = 28$, 54.90%), en la cual algunos docentes hicieron mención a la comprensión de diversos elementos musicales sin dar mayores detalles. Ciertos participantes hicieron mención al dominio de la teoría musical de una manera general y sólo un participante hizo mención a elementos específicos como la armonía. Por otra parte, otros participantes hicieron comentarios más específicos respecto a la comprensión musical, tales como “las habilidades y destrezas para evocar los significados legitimados en ella (la música)” o la “comprensión del discurso musical”.

Por otra parte, las habilidades de ejecución fueron contempladas por algunos docentes, pero en menor medida ($n = 9$, 17.65%). En el caso del área de ejecución musical se utilizaron palabras como “interpretación musical”, “ejecución” o “entonación”, lo que indirectamente

sugiere contar con cierto grado de dominio en la ejecución vocal o instrumental. Finalmente, un participante hace mención a tener habilidades para “una eficiente expresión sonora”, lo que sugiere nuevamente contar con cierta destreza en la ejecución musical.

En el caso de la audición musical ($n = 8$, 15.69%), este término fue enunciado explícitamente por cuatro participantes. En otras ocasiones las habilidades de audición fueron mencionadas de manera indirecta, haciendo referencia hacia la “entonación”, lo que requiere el uso de la audición. Un participante se refirió a “la capacidad de entender un texto musical, sea escrito o escuchado”, haciendo mención tanto al pensamiento crítico analítico como a la audición. Además, otro participante hizo referencia a la capacidad de analizar, escribir y hablar sobre música representada en diversos medios entre los que se incluyen “partituras, conciertos en vivo y grabaciones de audio y video”, haciendo una separación entre el análisis de la música escrita y otros medios en los que se requiere usar la audición.

Con respecto a las áreas de creatividad ($n = 4$, 7.84%), multiculturalidad ($n = 2$, 3.92%), así como docencia, gestión y administración ($n = 1$, 1.96%), fueron las habilidades menos contempladas, recibiendo menciones mínimas. En el área de creatividad se hicieron tres menciones hacia la composición y la improvisación sólo recibió dos menciones.

Finalmente, en la categoría de otros, se englobaron algunas respuestas que fueron muy poco específicas, uno de los participantes (33) solamente contestó, “no entiendo del todo el concepto”, los participantes (19,37 y 38) hicieron mención a enseñar “las bases” para el aprendizaje de la música, pero sin dar detalles específicos, mientras que los participantes 24 y 32, solamente relacionaron la alfabetización con “la enseñanza de la música”.

Prácticas educativas de los docentes universitarios

Con respecto al objetivo 2 (Tabla 3), se les pidió a los docentes que indicaran con qué frecuencia incluían en su planeación semanal (en un rango del 1 al 4, 1=nunca, 2=esporádicamente, 3=frecuentemente y 4=siempre) diversas prácticas educativas, destinadas a promover las distintas áreas de desempeño propuestas. Para examinar el nivel de utilización de actividades musicales en la planeación semanal entre docentes expertos y novatos, inicialmente se intentó realizar un análisis factorial exploratorio AFE, pero que por el escaso tamaño de muestra obtenido no se pudo factorizar ninguna solución, es por ello que en su lugar se realizó un análisis multivariante con ANOVA de medidas repetidas, donde el nivel de experiencia docente era el factor inter-sujetos, y la aplicación de las distintas actividades musicales correspondía al factor intra-sujetos. Este tipo de análisis tradicionalmente se utiliza en pruebas test- post set o

cambios a través del tiempo, pero también puede ser utilizado para medir diversas variables dependientes medidas al mismo tiempo (Tabachnick, y Fidell, 2007).

El análisis multivariante utilizado es robusto a violaciones de normalidad de la muestra y no presenta problemas para evaluar tamaños desiguales de muestras (Tabachnick, y Fidell, 2007). De acuerdo con Tabachnick y Fidell (2007), es necesario que el tamaño del grupo más pequeño sea mayor al número de variables dependientes a analizar, debido a esto fue necesario eliminar unos ítems relativos al análisis teórico musical en aras de cumplir con los requisitos de la prueba, reduciendo el total de ítems de 13 a 10. Existe también la recomendación de que no existan casos atípicos, sin embargo, debido a la naturaleza de las escalas tipo Likert utilizadas, las cuales inherentemente limitan los datos a medir, evitan la existencia de casos atípicos.

Adicionalmente se realizaron las pruebas de Levene para homogeneidad de varianzas, tanto para las comparaciones entre los grupos de docentes de instrumento y docentes de lenguaje musical y áreas afines. En el caso de los docentes de instrumento, los resultados obtenidos mostraron homogeneidad de varianzas para todas las actividades con valores de $p > .05$, con excepción de la planeación de repertorio de ensambles que obtuvo un valor de $p = .048$, por lo cual para esta variable en particular no es posible asumir homogeneidad de varianzas. En el caso de los docentes de solfeo, las pruebas de homogeneidad de varianzas arrojaron valores superiores de $p > .05$ en todas las variables, lo que permite asumir homogeneidad de varianzas.

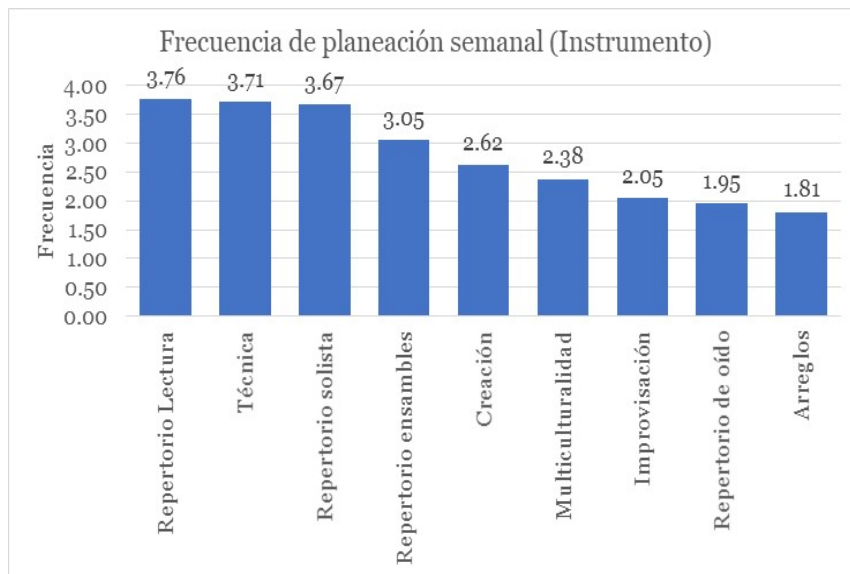
Los resultados obtenidos tanto para los maestros de enseñanza instrumental y de solfeo y áreas afines se muestran a continuación.

Prácticas en la enseñanza instrumental

Los resultados obtenidos de la prueba multivariante sugieren que no existen diferencias estadísticamente significativas en la planeación de las diferentes actividades musicales en función del nivel de experiencia docente [interacción Actividad Musical x Experiencia, $F(8, 152) = .997$, $p = .44$; efecto inter-sujetos de Experiencia, $F(1, 19) = .012$, $p = .91$]. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la planeación de las diferentes actividades de todos los docentes [Factor intra-sujetos $F(8, 152) = .12$, $p < .001$, ver Figura 7.

Figura 7

Medias generales de actividades planeadas semanalmente por profesores de enseñanza instrumental



Mediante un análisis de contraste de medias utilizando el ajuste Bonferroni fue posible discernir cuáles diferencias fueron estadísticamente significativas (Tabla 8). Los resultados obtenidos sugieren que las actividades más utilizadas por los docentes de instrumento en sus clases es la obtención de repertorio por medio de la lectura, la enseñanza de la técnica instrumental y el uso de repertorio como las actividades principales, mientras que la creación musical, improvisación, arreglos, y el aprender repertorio de oído son las menos utilizadas. La prueba de contraste de medias demuestra además que las diferencias existentes entre la frecuencia de planeación de estas actividades son estadísticamente significativas ($p < .05$).

Tabla 8

Contraste de medias para la planeación de actividades (docentes de instrumento)

Actividad	Comparación	<i>p</i>
Repertorio lectura (M = 3.76, SD = .44)	Creación Musical (M = 2.62, SD = 1.20)	.015
	Multiculturalidad (M = 2.38, SD = 1.07)	.000
	Improvisación (M = 2.05, SD = .86)	.000
	Repertorio de oído (M = 1.95, SD = 1.02)	.000
	Arreglos Musicales (M = 1.81, SD = .87)	.000
Técnica (M = 3.71, SD = .46)	Creación Musical (M = 2.62, SD = 1.20)	.014
	Multiculturalidad (M = 2.38, SD = 1.07)	.000
	Improvisación (M = 2.05, SD = .86)	.000

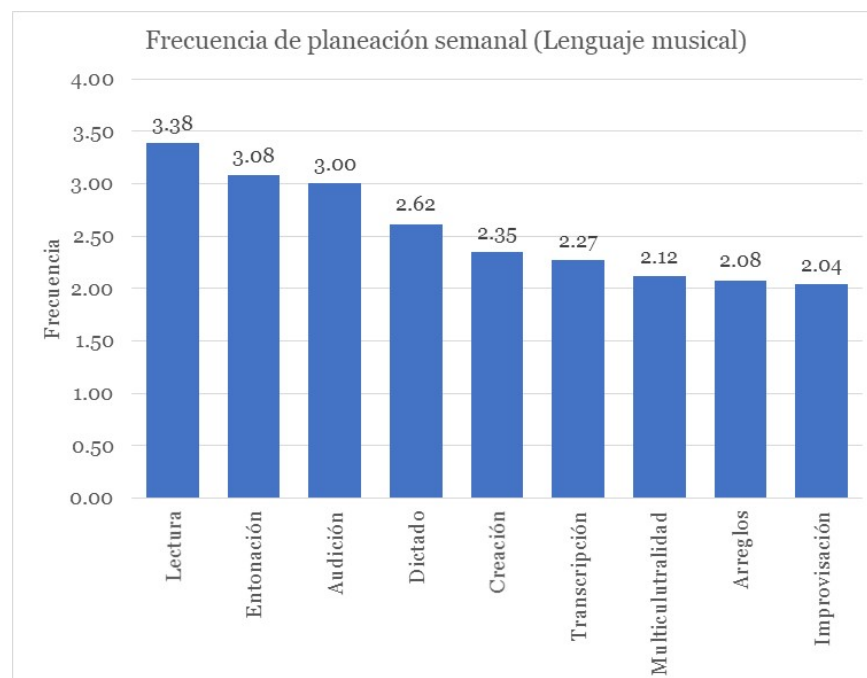
Actividad	Comparación	<i>p</i>
Repertorio solista (M = 3.67, SD = .58)	Repertorio de oído (M = 1.95, SD = 1.02)	.000
	Arreglos Musicales (M = 1.81, SD = .87)	.000
	Multiculturalidad (M = 2.38, SD = 1.07)	.008
	Improvisación (M = 2.05, SD = .86)	.000
	Repertorio de oído (M = 1.95, SD = 1.02)	.000
Repertorio ensambles (M = 3.05, SD = .80)	Arreglos Musicales (M = 1.81, SD = .87)	.000
	Improvisación (M = 2.05, SD = .86)	.003
	Repertorio de oído (M = 1.95, SD = 1.02)	.048
Creación (M = 2.62, SD = 1.20)	Arreglos Musicales (M = 1.81, SD = .87)	.000
		.025

Prácticas en la enseñanza de lenguaje musical y áreas afines

En el caso de los docentes de lenguaje musical tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la planeación de las diferentes actividades musicales en función del nivel de experiencia docente [interacción Actividad Musical x Experiencia, $F(8,17) = .473$, $p = .859$; efecto inter-sujetos de Experiencia, $F(1, 24) = .30$, $p = .58$]. Nuevamente se encontraron diferencias significativas en la planeación de las diferentes actividades de todos los docentes [factor intra-sujetos $F(8, 17) = 7.031$, $p < .001$, Figura 8].

Figura 8

Medias generales de actividades planeadas semanalmente por profesores de lenguaje musical



Los resultados obtenidos señalan que la actividad planeada con mayor frecuencia es la enseñanza de la lectura musical, los ejercicios de entonación y de audición como las actividades más utilizadas, mientras que el uso de repertorio multicultural, la creación de arreglos y la improvisación son las menos utilizadas. La prueba Bonferroni de contraste de medias (Tabla 9) muestra una que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el uso de la lectura musical respecto a las demás actividades con excepción de los ejercicios de entonación y audición. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las otras actividades.

Tabla 9

Contraste de medias para la planeación de actividades (docentes de solfeo)

Actividad	Comparación	p
Lectura (M = 3.38, SD = .51)	Dictado M=2.62, SD = .30)	.022
	Creación (M = 2.35, SD = 1.40)	.043
	Transcripción (M = 2.27, SD = 1.33)	.004
	Multiculturalidad (M = 2.12, SD = .87)	.005
	Arreglos (M = 2.08, SD = .80)	.001
	Improvisación (M = 2.04, SD = .09)	.001

Expectativas y valores de los maestros y su influencia respecto a su práctica docente

El tercer objetivo de la investigación buscó determinar de qué manera las expectativas y valores de los docentes, específicamente en relación con su sentido de competencia (personal y como docente) y utilidad de la tarea, se relacionan con la frecuencia en que los maestros incluyen diversas actividades en su planeación. Para ello se les cuestionó a los docentes, mediante el uso de una escala tipo Likert (1 = Nada competente/Nada útil y 5 = Muy competente/Muy útil), respecto a su capacidad percibida para desarrollar dichas actividades tanto en su práctica musical personal como en su práctica docente, además de la utilidad percibida respecto al uso de dichas actividades para el desarrollo profesional del estudiante.

En el caso este objetivo se realizó un análisis de correlación de Kendall para examinar el nivel de asociación entre la programación semanal de actividades, con el sentido de competencia (personal y como docente) y la utilidad percibida, con el objetivo de determinar si en realidad existe una relación entre dichas variables. Se decidió utilizar el análisis de Kendall debido a que los datos obtenidos no cumplen con una distribución normal, sin embargo, el análisis de correlación de Kendall puede ser utilizado en análisis no paramétricos, y es preferido en muestras pequeñas por sobre el análisis de correlación de Spearman, como es el caso del presente estudio.

Para el análisis de correlación de Kendall, los datos obtenidos requieren cumplir con dos supuestos específicos (Lund Research, 2018) los cuales fueron cumplidos en el presente estudio: a) las variables deben ser medidas en una escala ordinal o continua y; b) los datos obtenidos deben seguir una relación monótonica, es decir, el incremento o decremento de una variable debe ser seguido por el incremento o decremento de la segunda variable. Cabe destacar que este último requerimiento no tiene que ser seguido de manera estricta.

Expectativas y valores en los docentes de enseñanza instrumental

La Tabla 10 muestra las expectativas (sentido de competencia) y valores (utilidad) de los docentes de instrumento con respecto a las actividades semanales realizadas en su práctica docente. Se realizó un análisis de pruebas *t* emparejadas con el objetivo de encontrar diferencias entre la competencia personal y docente. Se encontró que los maestros reportaban una mayor competencia docente para las actividades de enseñanza de repertorio mediante la lectura ($p = .04$), técnica instrumental ($p = .02$), enseñanza de repertorio solista ($p = .03$) y creación musical ($p = .03$), en comparación a su percepción de competencia personal en dichas actividades. Por otra parte, los docentes manifestaron una mayor competencia personal para las actividades de aprender repertorio de oído ($p < .01$) e improvisación ($p = .02$). Las prácticas de abordar repertorio para ensambles, repertorio multicultural y elaboración de arreglos no mostraron diferencias significativas.

Tabla 10

Percepción del sentido de competencia y utilidad de la tarea (maestros de instrumento)

Actividad	Competencia personal (M/DT)	Competencia docente (M/DT)	Utilidad percibida (M/DT)
Uso de partitura para aprendizaje de repertorio	4.71 (.46)	4.86 (.36)*	4.95 (.22)
Desarrollo de técnica instrumental	4.43 (.75)	4.71 (.64)*	4.95 (.22)
Desarrollo de repertorio para instrumento como solista	4.48 (.81)	4.71 (.64)*	4.67 (.58)
Desarrollo de repertorio para ensambles	4.62 (.67)	4.62 (.74)	4.95 (.22)
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extraclase	3.19 (1.25)	3.62 (1.36)*	4.62 (.67)
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	3.95 (1.20)	3.67 (1.07)	4.62 (.67)
Improvisación musical	3.48 (1.29)	3.24 (1.18)	4.67 (.66)
Aprender repertorio de oído	4.05 (1.28)	3.67 (1.35)	4.76 (.63)

Actividad	Competencia personal (M/DT)	Competencia docente (M/DT)	Utilidad percibida (M/DT)
Elaboración de arreglos en clase o extraclase (reducciones, variaciones, etc.)	3.43 (1.40)	3.48 (1.44)	4.76 (.63)

Nota. Diferencias estadísticamente significativas entre competencia personal y competencia docente (* $p < .05$).

En cuanto a las percepciones de utilidad, los maestros de instrumento valoraban todas las actividades musicales de manera muy favorable, considerando altamente útil el desarrollo de dichas habilidades en el alumno. Nuevamente es posible observar que tanto el desarrollo de la técnica instrumental ($M = 4.95$, $DT = .22$), como el aprendizaje de repertorio por medio de la lectura ($M = 4.95$, $DT = .22$) y el aprender repertorio para tocar en ensambles ($M = 4.95$, $DT = .22$), ocupan el primer lugar.

Existe una mayor percepción de utilidad a que el alumno aprenda repertorio para ensambles ($M = 4.95$, $DT = .22$) que repertorio solista ($M = 4.67$, $DT = .58$), lo cual aparenta ser una contradicción, puesto que los docentes dedican más tiempo en su planeación semanal a la enseñanza del repertorio solista que al repertorio de ensambles (Tabla 8). Nuevamente el área de creatividad, con actividades como la improvisación ($M = 4.67$, $DT = .66$), la creación musical ($M = 4.62$, $DT = .67$) ocupa los puestos más bajos, aunque aún con un puntaje cercano al 5.

Los resultados de las correlaciones entre el sentido de competencia de los docentes y la frecuencia con las que eran programadas las diversas actividades sugieren que están asociados significativamente entre sí ($p < .05$), con excepción del uso de partitura para aprendizaje de repertorio, desarrollo de repertorio para ensambles y aprender música de oído (Tabla 11). En el caso de la utilidad percibida, sólo la de aprender a tocar repertorio de oído se correlaciona significativamente con la planeación semanal que reportan los docentes ($p < .01$).

Tabla 11

Correlación entre la frecuencia de planeación con las expectativas y valores de los maestros de instrumento

Actividad (planeación semanal)	Competencia personal	Competencia docente	Utilidad percibida
Uso de partitura para aprendizaje de repertorio	.14	.20	.40
Desarrollo de técnica instrumental	.12	.63**	.35

Actividad (planeación semanal)	Competencia personal	Competencia docente	Utilidad percibida
Desarrollo de repertorio para instrumento como solista	.65**	.72**	.09
Desarrollo de repertorio para ensambles	.43*	.36	.31
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extraclase	.16	.50**	.18
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	.45*	.49*	.19
Improvisación musical	.42*	.49**	.27
Aprender repertorio de oído	.45*	.34	.53**
Elaboración de arreglos en clase o extraclase (reducciones, variaciones, etc.)	.30	.47*	.07

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Expectativas y valores en los docentes de lenguaje musical

De manera similar, se les cuestionó a los maestros de lenguaje musical y áreas afines, sobre su sentido de competencia y la percepción de utilidad de cada una de las actividades respecto a su utilización dentro en su práctica docente (Tabla 12). Los resultados del análisis de pruebas t emparejadas indican que los docentes se sienten más competentes como docentes que como ejecutantes para las actividades de dictado musical ($p = .04$), creación musical ($p = .04$) y elaboración de arreglos ($p = .02$), mostrando que para los docentes es más sencillo poner estas actividades a sus estudiantes que realizarlas ellos mismos. En el caso de las actividades restantes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$).

Tabla 12

Percepción del sentido de competencia y utilidad de la tarea (maestros de lenguaje musical)

Actividad	Competencia personal (M/DT)	Competencia docente (M/DT)	Utilidad percibida (M/DT)
Ejercicios de lectura musical	4.55 (.78)	4.52 (.69)	4.79 (.49)
Ejercicios de entonación	4.45 (.78)	4.45 (1.02)	4.72 (.65)
Ejercicios de discriminación auditiva	3.97 (1.12)	4.11 (1.26)	4.52 (1.09)
Dictado musical	4.07 (.88)	4.38 (.73)*	4.48 (.87)
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extraclase	3.31 (1.51)	3.83 (1.36)*	4.52 (.74)

Actividad	Competencia personal (M/DT)	Competencia docente (M/DT)	Utilidad percibida (M/DT)
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	4.24 (1.15)	4.10 (1.05)	4.17 (1.04)
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	3.31 (1.17)	3.59 (1.43)	4.31 (.97)
Elaboración de arreglos en clase o extraclase (reducciones, variaciones, etc.)	3.41 (1.32)	3.86 (1.46)*	4.38 (1.08)
Improvisación musical	3.38 (1.37)	3.31 (1.44)	4.38 (.94)

Nota. Diferencias estadísticamente significativas entre competencia personal y competencia docente (* $p < .05$).

Al igual que los maestros de instrumento, se observa que la percepción de utilidad de los maestros de solfeo es bastante alta, con medias superiores a 4.3 para todas las actividades (Tabla 12). Con esto se muestra además la pertinencia del listado de actividades propuesto, ya que son actividades percibidas como útiles para el desempeño musical de los estudiantes.

Los resultados de las correlaciones entre el sentido de competencia de los maestros de lenguaje musical y la frecuencia con las que eran programadas las diversas actividades sugieren que, donde existe una correlación positiva con significancia estadística (Tabla 13), los docentes tienden a utilizar en mayor medida aquellas actividades donde ellos se sienten competentes, y programar con menor frecuencia aquellas donde su sentido de competencia es más bajo. Únicamente la percepción de competencia personal y docente en las actividades de creación musical y elaboración de arreglos estaban significativamente asociadas con la programación semanal de dichas actividades ($p < .05$). Por otra parte, la utilidad percibida no juega un papel determinante en la frecuencia con la que se incluyen estas actividades dentro de su planeación semanal ($p > .05$), lo que indica, que aún si los docentes consideraban que estas actividades pueden ser útiles para el desarrollo del alumno, no era un factor determinante para que fueran incluidas dentro de sus clases.

Tabla 13

Correlación entre la frecuencia de planeación con las expectativas y valores de los docentes de lenguaje musical

Actividad (planeación semanal)	Competencia personal	Competencia docente	Utilidad percibida
Ejercicios de lectura musical	0.12	0.32	-0.08

Actividad (planeación semanal)	Competencia personal	Competencia docente	Utilidad percibida
Ejercicios de entonación	0.28	0.32	0.06
Ejercicios de discriminación auditiva	.38*	.60**	.37*
Dictado musical	0.05	0.26	0.11
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extraclase	.45**	.52**	-0.17
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	0.28	0.2	0.23
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	0.16	.45**	.36*
Elaboración de arreglos en clase o extraclase (reducciones, variaciones, etc.).	.55**	.43*	0.1
Improvisación musical	.50**	.49**	0.01

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Evaluación de los estándares propuestos para la alfabetización musical

El cuarto objetivo de este estudio buscó que los docentes evaluaran el listado de estándares propuesto en términos de pertinencia y factibilidad con respecto a cada una de las ocho áreas propuestas (Tabla 6 y Tabla 7). Los estándares propuestos fueron evaluados mediante la aplicación de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = Nada factible/Nada relevante y 5 = Muy factible/Muy relevante. Además, los docentes fueron cuestionados mediante preguntas abiertas, acerca de los factores que obstaculizaban o impedían el desarrollo de las diferentes áreas propuestas.

Adicionalmente, con el fin de obtener mayor información, se realizó una entrevista semiestructurada a diez docentes expertos, en donde se discutieron cada una de las áreas a mayor detalle y se abordaron diferentes tópicos específicos para cada área. Los resultados para cada una de las áreas se describen a continuación.

Evaluación de los estándares para lectura y escritura

La lectura y escritura de la notación tradicional son competencias consideradas como básicas para la alfabetización musical (Burcet, 2017), las cuáles se encuentran contempladas en prácticamente todos los programas universitarios (González-Moreno, 2015). Los resultados obtenidos (Tabla 14) muestra que los docentes en general consideran los estándares propuestos

para lectura dentro del rango de pertinente/muy pertinente, con medias mayores a 4.6 para todos los casos. Las puntuaciones ligeramente más altas señalan una ligera preferencia por el uso de la partitura convencional por sobre la notación alternativa. Con respecto a la factibilidad, las medias también fueron altas, con un rango de 4.36 a 4.84, lo que indica, de manera general que los docentes consideran factible el desarrollar estas habilidades en los estudiantes durante sus estudios en la universidad.

Tabla 14

Pertinencia y factibilidad para el área de lectura

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Leer notación tradicional	4.76 (.55)	4.84 (.51)
Leer otras formas de notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)	4.66 (.56)	4.36 (.90)
Leer y ejecutar una partitura previamente estudiada	4.86 (.35)	4.80 (.49)
Leer y ejecutar una partitura a primera vista	4.64 (.72)	4.46 (.79)

También se cuestionó a los docentes acerca de los principales factores que impiden desarrollar las habilidades para el área de lectura, los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 15. De acuerdo con lo reportado por los docentes, el impedimento principal está relacionado con cuestiones curriculares con 45% de las menciones. Algunos comentarios recibidos en este aspecto se enfocaron en la planeación y en el contenido de las materias, uno de los participantes fue más explícito señalando las limitaciones de los propios programas: “la limitación implícita en los planes académicos por competencia. Por ejemplo, en la materia de forma y análisis, aunque le pida a algún alumno la ejecución de una pieza, no puedo evaluar ni criticar la misma”. Otro docente señaló ciertas fallas en el encuadre didáctico: “las clases de solfeo no se enfocan en discurso musical auténtico, sino en ejercicios sin sentido discursivo”, argumentando que los ejercicios utilizados en muchas ocasiones son ejemplos descontextualizados sin un sentido musical claro, lo que no propicia un aprendizaje significativo.

Otro docente señaló que los problemas curriculares van más allá de los programas de licenciatura, remontándose hasta la educación básica “las horas asignadas a la asignatura de educación musical desde preescolar”, lo cual hace referencia al historial de escasa formación musical de los estudiantes mexicanos, lo cual fue señalado en la revisión de literatura (González-Moreno, 2019; Pliego-Carrasco, 2017). En otro caso, uno de los docentes opinó que debido a que los programas buscan desarrollar diferentes habilidades para cubrir otros créditos y, por esta razón, los estudiantes reciben pocas horas de formación para la lectura y la ejecución

instrumental, y que, desde su punto de vista, los músicos deberían dedicarse mayormente a tocar su instrumento, observándose una concepción más tradicionalista de la alfabetización musical:

El [poco] tiempo que reciben de clase de instrumento, gracias a un desarrollo curricular deficiente cargado de materias obsoletas para su crecimiento musical. El tema de los créditos, son el atraso más grande para las carreras de artes. El músico debe dedicarse a tocar.

La opinión de este docente ilustra lo mencionado en el marco teórico, en referencia a las tensiones existentes entre aquellos docentes que quieren dedicar un mayor tiempo a mejorar las competencias musicales de los estudiantes, con aquellos que observan la necesidad de formar al alumno en temas extramusicales (Carbajal, 2017; Sardeña, 2015).

Tabla 15

Factores que impiden desarrollar el área de lectura

Factores	n	%
Cuestiones curriculares	18	45
Competencia docente	10	25
Competencia de los estudiantes	10	25
Otros	3	7.5

La competencia docente fue señalada como el segundo factor más importante con 25% de las menciones (Tabla 15). Entre los comentarios recibidos se hizo mención a la falta de estrategias didácticas: “la falta de una capacitación pedagógico-instrumental de nuestros docentes y carencia de metodologías apropiadas, el problema no está en los educandos sino en los maestros”, esto fue señalado por tres docentes. Dos docentes señalaron la falta de apertura y conocimiento hacia los sistemas de notación alternativa a veces como producto de la “falta de capacitación, falta de aceptación y entendimiento hacia otros estilos y géneros musicales”. Cinco docentes señalaron la falta de experiencia o falta de confianza en su propia competencia musical haciendo comentarios como el siguiente: “Mis propias limitaciones en los conocimientos de sistemas alternos de notación musical y la esporádica oportunidad de usar mi lectura a primera vista en la vida real”. Otro docente hizo referencia a “[la] falta de experiencia práctica por parte del maestro y estrés frente al público por parte del alumno”. Finalmente, uno de los docentes comentó que “es difícil generar estrategias para acciones que uno no domina”. Estos resultados sugieren que existe una necesidad por parte de los docentes de reforzar sus competencias en esta área, principalmente en el uso de notación alternativa y la lectura a primera vista.

El tercer impedimento fue atribuido a cuestiones que les competen a los estudiantes (Tabla 15) con 25% de menciones. Los comentarios recibidos señalan principalmente falta de compromiso y estudio extraclase por parte de los estudiantes para desarrollar dichas habilidades. Un docente señaló la “falta de un sistema de práctica deliberada”, y otro hizo referencia al trabajo extraclase, “falta de estudio extraclase de los estudiantes”. En otros casos, los docentes atribuyen a las experiencias previas de los estudiantes como un impedimento, concretamente cuando los estudiantes ejercen su práctica musical en situaciones donde la lectura no ha sido necesaria, “las experiencias musicales previas en las que la lectura musical parece innecesaria”. Otro docente opinó que “la mayoría de los estudiantes creen que ser músico sólo implica tocar bonito un instrumento”, haciendo referencia a que los estudiantes se enfocan en la ejecución instrumental, pero descuidan la lectura.

Finalmente, la categoría de Otros tuvo un 7.5% de menciones. En esta categoría destacaron los factores económicos con dos menciones: “principalmente factores económicos que le impidan al estudiante dedicar más tiempo al estudio”, señalando que por necesidades económicas los estudiantes tienen que dedicar tiempo a otras actividades para su sustento. Otro docente señaló los factores económicos como una barrera, a causa de la falta de infraestructura “se necesitan espacios optativos para desarrollar esas habilidades y las universidades no siempre tienen suficientes recursos para ofrecerlos”.

En el caso de los estándares propuestos para el área de escritura (Tabla 16), los docentes calificaron con medias mayores a 4.7 tanto en pertinencia como factibilidad para el caso de la utilización de notación tradicional. Con respecto al uso de notación alternativa, las medias fueron ligeramente más bajas, pero, aun así, fueron colocadas por los docentes dentro del rango considerado como pertinente ($M = 4.47$) y factible ($M = 4.27$). En resumen, los docentes indicaron que ambas habilidades son consideradas como pertinentes para el desarrollo profesional del estudiante y son factibles de desarrollar durante sus estudios universitarios.

Tabla 16

Pertinencia y factibilidad para el área de escritura

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Escribir utilizando notación tradicional	4.76 (.56)	4.76 (.59)
Escribir utilizando otras formas de escritura alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)	4.47 (.71)	4.27 (.91)

Con respecto a los factores que impiden desarrollar esta área (Tabla 17), los docentes señalaron las cuestiones curriculares como la causa principal, con un 38.89% de las menciones. La mayoría de estas menciones están relacionadas con la falta de tiempo, con comentarios como los siguientes “[hace falta] tener más tiempo para las materias que desarrollen estas habilidades”; otro docente señaló como factor el “tiempo de clase y cantidad de contenido a cubrir”, haciendo referencia a que existe mucho contenido y poco tiempo para trabajarlo. Otros docentes hicieron mención de que el uso de escritura alternativa no se encontraba contemplado en los planes de estudio, señalando que los contenidos sólo se enfocaban en la notación tradicional. Finalmente, un docente señaló problemas en el encuadre didáctico, “el énfasis en el dominio/memorización del repertorio académico ocasiona que se descuiden aspectos como la armonización, la improvisación, la lectura a primera vista, la creación de arreglos musicales y la composición”. Esta perspectiva coincide con lo señalado en la revisión de literatura (Burdet, 2017; Mills y McPherson, 2015; Shifres, 2018; Waller, 2010), con respecto al énfasis en la lectura y ejecución de repertorio, descuidando otras áreas.

Tabla 17

Factores que impiden desarrollar el área de escritura

Factores	n	%
Cuestiones curriculares	14	38.89
Competencia docente	9	25.00
Competencia del estudiante	7	19.44
Falta de apertura	4	11.11
Otros	5	5.56

El segundo factor fueron cuestiones relacionadas con la competencia docente, con un 25% de menciones (Tabla 17). Cuatro docentes señalaron la falta de conocimiento o práctica utilizando notaciones alternativas como uno de los impedimentos. Un docente lo expresó de la siguiente forma: “mi falta de dominio de escritura alternativa, e incluso de notación tradicional respecto a las especificidades de cada instrumento musical”. Otro docente hizo el mismo señalamiento “mis propias limitaciones en los conocimientos de sistemas alternos de notación musical”. Finalmente, otro docente señaló directamente la falta de competencia y compromiso de los docentes.

Por otra parte, las cuestiones relacionadas con la competencia de los estudiantes, obtuvo de igual manera un 19.44% de las menciones. Los docentes señalaron, de manera general, el poco trabajo extraclase o la falta de compromiso de los estudiantes como la principal razón. La segunda razón, mencionada por dos participantes, fue atribuida a que, dadas las experiencias musicales previas de los estudiantes sin utilizar notación, estos podían llegar a considerar la notación como

innecesaria. Un tercer docente también hizo mención de las experiencias previas de los estudiantes, pero en este caso señalando la escasa formación en los niveles previos como un obstáculo y expresó “la falta de tiempo dedicado a la educación musical desde preescolar”.

La falta de apertura, sobre todo al uso de notación alternativa, fue señalada como un tercer factor con un 11.11% de menciones (Tabla 17). Un docente señaló “la falta de conocimiento y aceptación” como un factor, otro de ellos lo señaló de manera más explícita diciendo “[existe la] posibilidad de que el maestro no tenga apertura para admitir otras formas de escritura musical y detenga el aprendizaje del estudiante en esa área”. Finalmente, en la categoría de Otros, los docentes hicieron mención de otras cuestiones como la infraestructura o la falta de programas de cómputo.

Con el fin de obtener información complementaria, la evaluación de estos estándares también fue tratada de manera cualitativa por medio de la entrevista a docentes expertos. Durante la entrevista con los docentes expertos se abordaron los siguientes tópicos: (1) importancia de la lectura musical, (2) lectura a primera vista y lectura ensayada, (3) uso de notación alternativa, y (4) la lectura y escritura como prioridad para la alfabetización musical.

Importancia de la lectura musical

Inicialmente se les preguntó a los docentes acerca de la importancia de la lectura musical, tanto lectura a primera vista como lectura ensayada en la formación de los estudiantes de licenciatura. La totalidad de los entrevistados coincidieron en que el aprendizaje de lectura musical es muy pertinente y determinante para el desarrollo de los estudiantes. La maestra Julieta¹ hizo un paralelo con el lenguaje, señalando que la notación tradicional es la forma vigente, socializada y estandarizada de comunicarse musicalmente. Por su parte, otros docentes como Carlos, David, Eduardo e Ignacio señalaron la importancia que tiene en el campo laboral, y que es un requisito necesario si se quiere trabajar en ámbitos como el orquestal, la docencia o la música popular. Eduardo e Ignacio, quienes se desempeñan en el ámbito orquestal, mencionaron que la lectura a primera vista es una habilidad fundamental en ese contexto. Eduardo, quien cuenta con más de 20 años de experiencia en la música orquestal, señaló:

La lectura a primera vista es determinante, por ejemplo, en las audiciones orquestales o de tipo sinfónico, es uno de los aspectos a evaluar, lo digo porque he estado como sinodal, pero la lectura a primera vista —y no solamente en el tipo orquestal, también en lo académico—, es un aspecto o criterio considerado para las evaluaciones.

¹ Pseudónimo.

Alejandro y Beatriz señalaron que sus habilidades de lectura han sido determinantes para su desempeño en el ámbito laboral. Alejandro, que es pianista y en los inicios de su carrera se desempeñó como acompañante de ballet mencionó: “la lectura a primera vista para mí fue una herramienta muy valiosa... si no hubiera sido por esta lectura a primera vista, yo no habría podido superar los desafíos que la vida me ha representado”. Beatriz, como cantante, compartió una experiencia similar “cuando era estudiante, honestamente creo que me contrataban más por mi habilidad de leer a primera vista perfectamente”.

En el caso de Fiona, como parte de su formación estudiantil en el extranjero, tuvo que desarrollar la lectura a primera vista para participar en los ensambles corales, enfatizando la importancia de contar con esta habilidad para poder cumplir con las exigencias de cubrir el repertorio a lo largo del semestre. Según explicaba, “en el coro, dependíamos mucho de la partitura, obviamente, porque es la forma en la que era más sencillo realizar el ensamble”. Beatriz, quien es cantante y también tuvo formación en el extranjero comentó acerca de las exigencias de su formación: “con siete pianistas poniendo distinto repertorio todas las semanas, necesitaba también hacer mano de esa habilidad de leer a primera vista”. Cabe mencionar que, en el caso de Beatriz, ella manifestó contar con la habilidad de oído absoluto, lo cual influye de manera positiva en su capacidad para leer y cantar a primera vista.

Hugo, quien es guitarrista clásico pero que de igual modo se desempeña en guitarra eléctrica y popular, comentó que “[la lectura a primera vista] depende del género, depende lo que hagas ¿no? Pero sí se llega a utilizar”. En el caso de la música popular Carlos mencionó,

Vamos a suponer que eres un flautista, y que entraste a tocar a un grupo de música cubana de charanga [...] el arreglista quiere hacerlo a la manera súper tradicional, con arreglos para violines y flautas, todo escrito [...] Entonces esa habilidad no es nada más para los que tocan música clásica.

Por su parte Ignacio compartió:

En mi experiencia yo iba a tocar mucho con bandas de viento de aquí de los pueblos aledaños de la Ciudad de México [...] ahí era llegar y yo no conocía nada de la música que tocaban. Entonces todo lo que me ponían era a primera vista, tenía que además transportarlo a una tonalidad que no era la tonalidad propia de mi instrumento.

En general, se observó que los docentes consideran el desarrollo de la lectura como algo importante, las experiencias compartidas mostraron que esta habilidad tiene una aplicación

práctica y en muchos casos jugó un papel fundamental en el desarrollo laboral de los docentes entrevistados.

Desarrollo de la lectura a primera vista y lectura ensayada en estudiantes de licenciatura

Una vez establecida la importancia de la lectura musical, se les cuestionó a los docentes respecto al nivel de dominio de la lectura que debe alcanzar un egresado de licenciatura y la factibilidad de que los estudiantes desarrollen la lectura a primera vista. Los docentes señalaron que es difícil determinarlo ya que los retos, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje, varían dependiendo del instrumento. Otros factores como la formación previa también influyen para el desarrollo exitoso de la misma. Al respecto David comentó:

Cada instrumento tiene sus dificultades en cuanto a la lectura. Por ejemplo, yo que toco el piano, la lectura a primera vista implica dissociar el cuerpo en dos partes diferentes, en cambio, uno toca las teclas, pero no es responsable de la afinación que uno está dando porque la tecla ya está puesta. En la guitarra, uno es parcialmente responsable de cómo está sonando según cómo la afinaste previamente, o sea, ver una nota sobre una determinada línea, sí significa poner el dedo en tal lugar. Pero en cambio en otros instrumentos, como el violín, no es nada más poner el dedo, sino también tienes que poner atención al sonido, a la afinación.

En el caso de la música Jazz, Carlos hizo un señalamiento acerca de la exigencia de la lectura a primera vista en ese ámbito:

Un músico de jazz en cualquier lado va a tener contextos de trabajo en el que tiene que leer muchísimo. Por ejemplo, en Estados Unidos, lo de la lectura en los músicos de jazz, en los años 40 hacia delante, fue cada vez más requerido, especialmente para los instrumentos de aliento que tocaban en una *big band*.

Gonzalo, quien es violinista y director de orquesta, compartió sus experiencias con la lectura a primera vista dentro de los instrumentos de la orquesta y mencionó el papel determinante que juega la formación previa a la licenciatura, mencionó que en su institución los estudiantes de violín lo logran en un 85% de los casos, y los números son más bajos para otros instrumentos de la orquesta, atribuyéndolo a que los violinistas tienden a empezar su formación a una edad más temprana.

Respecto a los retos que enfrentan los estudiantes para desarrollar la lectura a primera vista, Hugo reconoció la dificultad que esto implica, sin embargo, señaló que es una habilidad que

se necesita desarrollar para poder tener una mayor competitividad. Hizo la comparación con la formación de músicos en otros países: “es complicado, pero se puede, hay otros países donde lo ven como algo que se tiene que abordar y es una situación en la cual el guitarrista, pianista, violinista, el que sea, tiene que trabajar la lectura a primera vista”. En este respecto Fiona compartió una reflexión acerca de sus experiencias entre sus clases de ensamble coral en México y en el extranjero, señalando que conoció estudiantes universitarios con buena lectura a primera vista, aun cuando eran estudiantes de otras facultades ajenas a la música:

El nivel de lectura de la mayoría, incluso aunque no fueran estudiantes o maestros de música, que fueran de otros departamentos de la universidad, tenían mucha experiencia en participación en coros, en lectura a primera vista. Entonces, ahí sí había una diferencia muy amplia entre cómo se aprende aquí [en México] el coro.

Gonzalo enfatizó la importancia del docente en la enseñanza de la lectura a primera vista: “la lectura a primera vista sí se tiene que enseñar... es responsabilidad y muy seria del profesor de instrumento”. Fiona también consideró el aprendizaje de la lectura a primera vista como algo viable, “pero tiene que haber un esfuerzo del maestro de enfocarse en ella”.

En contraparte, Julieta, maestra de piano y materias de educación e investigación, tuvo otras consideraciones con respecto a la lectura a primera vista. Señaló la complejidad de las obras y repertorio que se aborda y, desde su opinión personal, descartó que puedan ser totalmente entendidas mediante la lectura a primera vista.

Hay que estudiar las obras, las composiciones son el trabajo de mucho tiempo invertido, para generar la idea [...] igual con la lectura de la lengua escrita, si tenemos un libro de filosofía y digo —yo ya con leer una vez el artículo ya tengo— ¡pues no!, al autor le tomó a veces hasta un año hacer una investigación para lograr ciertas reflexiones y yo digo que le entendí a la primera, eso es falso, eso no puede ser así.

Como complemento a lo dicho por Julieta, Ignacio, quien ha sido músico de orquesta por más de 30 años, reconoció la dificultad de abordar piezas con poco tiempo de anticipación a pesar de su experiencia:

En el caso de la Orquesta [donde trabajo], sí nos adelantan la temporada unos dos meses [...] pero hay veces como cuando la música es rentada, las partituras llegan una semana antes. Entonces ahí es donde enfrentamos un poquito ese desfase, cuando tenemos que forzar un poquito lo de la primera vista.

A diferencia de la lectura a primera vista, en el caso de la lectura ensayada, todos los docentes entrevistados coincidieron en la necesidad de desarrollar esa habilidad y es considerada como un estándar. Carlos mencionó “eso de leer y tocar una partitura previamente estudiada es en lo que se concentra un conservatorio”. Gonzalo comentó que “leer y ejecutar la partitura previamente estudiada, es muy pertinente; hasta los [músicos] populares que llegan a un estudio [para que] sepan cómo resolver algo que ya estudiaron”. Alejandro señaló la importancia de la lectura en general para el campo laboral:

Creo que es importante que un músico pueda desarrollar la capacidad de lectura, desde razones prácticas como esta: —tienes que trabajar, es el trabajo que te ofrecieron, lo tomas y tienes que sobrevivir— hasta razones más artísticas y musicales, como analizar las partituras, ser capaz de crear un arreglo, ser capaz de simplificar una partitura. En fin, debes tener una buena lectura que te permita sobrevivir, que te permita entender la música.

En general, se observó que los docentes consideraron el desarrollo de la lectura ensayada como una habilidad estándar a desarrollar, mientras que, en el caso de la lectura a primera vista, las opiniones están más divididas, se reconoce que es un tema más complejo y que no siempre es factible que los estudiantes la desarrollen durante su estancia en la universidad. Aun cuando en algunos casos se preguntó respecto a ideas o sugerencias para mejorar el desempeño de los estudiantes para la lectura a primera vista, se recibieron pocos comentarios al respecto, sin embargo, es posible inferir que debido a la especificidad y retos que cada instrumento enfrenta, esta habilidad debería ser trabajada principalmente por el docente de instrumento.

Uso de la notación musical alternativa

Adicionalmente, se les preguntó a los docentes acerca del uso de notación alternativa, tales como cifrados, tablaturas, o esquemas; se les pidió que compartieran sus experiencias, tanto en la ejecución y en la docencia; y se les cuestionó en cuanto a la pertinencia de que los estudiantes desarrollaran habilidades para la lectura y escritura de estos tipos de notación. De manera general, los docentes expresaron que era una habilidad pertinente y necesaria de desarrollar, sin embargo, las opiniones estaban divididas entre aquellos que contemplaban el uso de notación tradicional y alternativa igual de pertinentes que fue el caso de ocho docentes, entre los que se encontraban tres pianistas, dos cantantes, dos instrumentos de aliento metal y un guitarrista, mientras que dos docentes, en este caso un violinista clásico y un pianista/compositor consideraban la notación alternativa como un complemento, dándole una mayor importancia a la notación tradicional.

Ambos grupos aportaron razones distintas. Por parte del grupo que planteó la notación alternativa como complemento, los docentes básicamente sugieren la enseñanza de la notación alternativa como una cuestión de cultura general. David señaló “yo creo que es importante que la conozcan [notación alternativa], pero que sea obligatorio no [...], creo que es importante que lo conozcan cuando menos por cultura musical”. Gonzalo se expresó de manera similar “sería conveniente, no es que sea necesario, pero ayudaría que todos entendiéramos otros esquemas, o tablatura para saber cómo funcionan”.

En contraste a lo planteado por David y Gonzalo, el otro grupo de docentes aportó diferentes razones por las cuales ambas formas de notación podían ser útiles para los estudiantes. Eduardo comentó lo siguiente:

Pues depende el contexto... si estamos en una agrupación de tipo orquestal, de tipo sinfónico, siempre va a haber una partitura que tengas frente a un atril, ¿pero ¿qué pasa cuando el escenario es un área del jazz donde solamente hay un cifrado, y sobre ese cifrado demás, se apega a cierto estilo dentro del mismo? Ahí tienes, hacer notaciones de otro tipo utilizando, por ejemplo, el cifrado americano o la tablatura anglosajona

Carlos aportó un comentario señalando el uso de la notación alternativa dentro del contexto de la música clásica:

[El aprendizaje de notación alternativa] es importantísimo, es muy pertinente porque siempre se van a encontrar con ellos. Incluso aunque toque música clásica, en algún momento va a llegar alguien que le guste la música barroca y le va a poner un cifrado. O aunque tengan notas escritas, luego le van a pedir —oye, pero la repetición cámbiale por favor— entonces tienen que saber un poco de cifrados.

Ignacio, señaló el uso de la notación y su importancia en el campo laboral: “en la música popular se usa mucho. He participado en algunos shows de artistas populares que hacen la música en vivo, y de repente pues está el cifrado ahí y hay que ir como acompañando un poquito”.

Otra de las utilidades de la notación alternativa señalada por los docentes fue para la resolución de problemas musicales, tales como crear cifrados para facilitar la lectura de una obra, realizar esquemas para su memorización, o para su ejecución, por mencionar algunos ejemplos. Alejandro compartió sus experiencias usando notación tradicional para la resolución de problemas musicales dentro del contexto laboral:

Para mí fue crucial, precisamente porque mi lectura a primera vista no es todo lo buena que yo querría que fuera, muchas veces te ponen enfrente una partitura que simplemente

no la puedes leer tal como es. Entonces, el tener la capacidad de decir –C Mayor, esto es C7, esto F Mayor, aquí puede haber un V7 o una dominante secundaria para ir a F mayor, en fin. Eso me ayudó mucho porque yo podía crear un esqueleto y salvar la situación.

Beatriz por su parte compartió:

Me invitaron a cantar como solista en Carmen, la ópera Carmen en el extranjero... Me invitaron el lunes y la ópera se presentaba para el sábado... ¿cómo te aprendes una ópera entera en un par de días para llegar al ensayo general de memoria y puedas hacer todos los movimientos de la escena? Todo esto de los esquemas, entender la estructura armónica y de construcción de la composición de la obra, te ayuda mucho también para la memoria.

Eduardo compartió otro ejemplo del uso de notación alternativa, este caso de esquemas para en casos donde se requiere ejecutar un tema rápidamente.

En la música popular, cuando llega uno a un ensayo y no hubo chanza de sacar la pieza, allí en el momento tienes que sacar la pieza a como dé lugar. Entonces, ¿en qué te basas? bueno, como tienes que ser práctico, pues haces algún tipo de esquema, –no necesariamente un pentagrama y notas, no necesariamente un cifrado– sino un diagrama que te diga por lo menos dónde está el tema principal y dónde están tus intervenciones, lo que les llaman obligados, y haces cualquier esquema, llámese no sé, un cuadro, un rectángulo o unas líneas.

Hugo por su parte, comparte sus experiencias como profesor en una escuela de mariachi, señalando que ciertos instrumentos, aunque se les enseña notación tradicional recurren al cifrado dentro de su contexto laboral.

Se enseña solfeo en la escuela de mariachi, tal cual, la enseñanza de la notación tradicional, pero ya en los ensambles, en lo que es su especialidad, pues ya la ven así con cifrado, la vihuela, la guitarra y a veces el mismo guitarrón va siguiendo un cifrado popular.

En otros casos, los docentes señalaron la utilidad de la notación alternativa para cuestiones didácticas y de aprendizaje. Hugo, quien se desempeña como maestro de armonía señaló:

Muchas veces en sus ejercicios de armonía les digo que usen los dos cifrados, el cifrado popular, que te dice de una forma muy clara qué acorde es [...] para entenderlo mejor, para sintetizarlo mejor, entonces [el uso de] los dos cifrados me parecen adecuados.

Beatriz, de manera similar mencionó lo siguiente: “es muy fácil para mí, tomar una canción popular y enseñarles armonía a mis estudiantes a través de esquemas y tablaturas, y simplificado, ellos lo captan mucho más rápido que si les llenara de acordes”. David, también compartió una idea similar a lo planteado por Hugo, señalando que la notación alternativa, además de ser útil para el análisis armónico puede ser útil para señalar la estructura de una pieza musical:

Sobre todo, para el análisis musical, a lo mejor la notación gráfica te puede ayudar, aunque sea música popular. Por ejemplo, imagínate esta parte es un rectángulo lo que sigue es un círculo que es el coro, entonces uno va armando la estructura.

Julieta señaló la utilidad de esquemas alternativos como complemento a la notación tradicional, que pueden ayudar a una mejor comprensión de la obra, mejorando el aprendizaje y la memorización:

Creo que las anotaciones adicionales, hacer un círculo rojo, hacer un salto o una flecha o anticipar algo cuando uno está leyendo, nos permite pensar, anticipar con el oído qué es lo que va a pasar y estar atentos. O usar colores, usar figuras, pegarle *post-its*, tapar otras cosas. O sea, la partitura para mí debe estar viva, es el cuaderno de trabajo, y creo que esas son las escrituras alternativas, son las distintas representaciones.

Finalmente, se les cuestionó a los docentes respecto a la apertura que muestran los docentes en sus instituciones al uso y la enseñanza de notación alternativa. Hugo comentó que durante su etapa formativa en el conservatorio el uso de cifrados era mal visto, pero que ahora que trabaja como docente percibe una mayor apertura, y aseveró “creo que estas limitaciones, esas fronteras, poco a poco se han estado diluyendo, si se ve como algo que aporta adelante, no le veo mayor problema”. En el caso de su institución, Julieta comentó:

Tal vez los muchachos sí lo hacen, pero no estoy tan segura que lo dialoguen con sus profesores. A lo mejor lo esconden, pero probablemente por miedo o por una falsa convicción de que el maestro los va a regañar si hace algo distinto a lo acordado, no lo sé. Sería muy bueno explorar si los muchachos hacen uso de estas representaciones distintas que ponen en sus partituras [...] Pero cuando uno pasa veo que las hojitas están dentro de estos protectores de plástico y ahí no nos sirven.

Algunos docentes hicieron mención a la música contemporánea y la forma en que esta puede generar nuevos sistemas de notación. Ignacio aseveró que la notación tradicional seguirá siendo predominante en el futuro, pero reconoció la apertura que está generando la música contemporánea al respecto, Beatriz por su parte comentó:

Sobre otras formas de escritura, pues también está la música contemporánea, que es súper divertido andar leyendo los nuevos signos que se pueden inventar por ahí, y lógicamente siempre tienes que volver al diccionario, para ver qué significa esto y tratar de interpretar lo que el autor contemporáneo o actual quiera decir con esos símbolos de la mejor manera posible.

Julietta, concluyó al respecto señalando la importancia de ambos sistemas de notación:

Yo creo que no es decidirse por una o por otra, ni excluir la tradicional. La notación está ahí y ha sido útil, eso no lo podemos negar. Pero las nuevas formas de escritura, sobre todo para sonoridades que no están almacenadas en este sistema, pues sí, tenemos que echar mano de nuevas notaciones para representar otras formas que no están en la otra escritura tradicional.

De manera general fue posible observar una apertura de los docentes hacia el aprendizaje de ambos tipos de notación, y se reconoció a la notación alternativa como un complemento y una herramienta útil para el campo laboral.

La lectura y escritura como prioridad para la alfabetización musical

Durante la revisión de literatura, se observó cómo diversos autores plantean el énfasis en la lectura en algunos casos por encima de otras áreas como la audición, la creatividad o el pensamiento crítico y analítico por mencionar algunas (Burcet, 2017; Mills y McPherson, 2015; Shifres, 2018; Waller, 2010). Se hizo este planteamiento a los docentes y se le pidió su opinión al respecto, además de compartir su percepción dentro de sus instituciones donde enseñan actualmente, así como las experiencias vividas durante sus años formativos.

De manera general, los docentes coinciden que la lectura es una de las áreas a las que más se le dedica atención dentro de sus instituciones, en donde se prioriza la lectura ensayada y la ejecución instrumental. Carlos señaló:

Yo no lo veo balanceado, por lo menos la experiencia que tengo en la escuela donde trabajo, está más inclinada hacia leer y escuchar una partitura previamente estudiada. De hecho, el examen profesional para ser un intérprete de música clásica, en mi institución, es dar uno o dos recitales, dos conciertos tocando tu instrumento y tocando partituras previamente estudiadas. En el examen profesional no te ponen a leer a primera vista, ni te ponen a leer cifrados.

David por su parte comentó: “yo creo que se le acentúa mucho al aprendizaje de la lectura de la notación musical... no es que sea bueno que sea malo... pues sí, en México, se pondera mucho”. Julieta lo atribuye, en parte, a la forma en que los currículos están estructurados en las universidades y la formación de los docentes que trabajan en ellas, y aseveró “sobre todo por nuestra formación, tenemos esta meta de que los estudiantes desarrollen notación tradicional, es una cuestión curricular”.

Respecto a sus experiencias formativas, Carlos atribuyó este desbalance precisamente al diseño curricular y las metas implícitas del sistema de conservatorio, donde se busca formar a meros intérpretes de las obras clásicas:

A nosotros no nos pusieron como a Mozart a sacar todo de oído. No tuvimos que hacerlo, ni tuvimos que hacer lo de Bach, de empezar a hacer transcripciones para clavecín de toda la música italiana de Vivaldi y otros que fue aprendiendo, y así fue aprendiendo a su música. A mí se me enseñó a que tratara de ser un Glenn Gould, un Rubinstein, un Maurice, por eso me ponen a leer, porque no me están enseñando a ser un Mozart, Beethoven, un Schubert.

Fiona, por su parte, compartió las experiencias que vivió en su etapa formativa. Reflexionó sobre el énfasis en la lectura dentro de su formación y cómo se descuidó el desarrollo de otras habilidades como el pensamiento crítico/analítico, la audición o la transcripción:

Desafortunadamente, siempre mi abordaje de las piezas fue muy limitado a cómo me enseñaron, a ir descifrando nota por nota, a ir leyendo horizontalmente sin ir pensando o teniendo una noción clara de qué progresiones armónicas eran las que iban dando [...] Con una formación clásica de piano, a mí nunca se me pidió que escribiera, excepto unos cuantos dictados en la clase de solfeo, pero no con tanto énfasis como hacen en otras tradiciones como en el jazz a hacer transcripciones completas.

Eduardo mencionó que esta tendencia de priorizar la enseñanza de la lectura sobre la escritura y transcripción continúa en la institución donde él trabaja y comentó además sobre la importancia de dedicar tiempo para la transcripción ya que con ella se desarrollan otra serie de habilidades:

Para mí la transcripción es una habilidad que debería de practicarse más seguido, porque en esas transcripciones van implícitas más habilidades como la audición, el transporte, la lectura, la memorización y otros, y transcribir no es otra cosa más que plasmar, expresar en cualquier tipo de tablatura algo que se escucha.

Por otra parte, algunos docentes justificaron el énfasis de la lectura, atribuyéndolo a razones tales como la imposibilidad de aprender cierto tipo de repertorio de música clásica de oído. David mencionó:

Sí se pondera mucho [la lectura], porque los estudiantes a fin de cuentas tienen que tocar, y la única manera de aprenderse una sonata de Haydn o de quien sea, tienen que saberla leer, por más que la saquen de oído, está canijo.

Por su parte Julieta señala ciertas limitaciones logísticas de su institución que obligan a docentes y estudiantes a concentrarse en la lectura:

En mi institución, las clases de piano complementario, eran de 20 minutos una vez a la semana, yo tenía a mis estudiantes ahí en fila, de verdad entraban tres por hora [...] la única opción que tienen los muchachos para avanzar, es disponer de lectura, porque si no, no hay nadie que esté con ellos. Entonces la lectura en este caso, es una herramienta para poder tener algún material con el cual trabajar.

En general, los docentes coinciden de que debe existir una mayor apertura a la enseñanza de otro tipo de habilidades y buscar un mejor balance para lograr una alfabetización musical más completa. Julieta señaló que “[la lectura] es importante pero no es el único camino”, mientras que Alejandro concluyó al respecto:

Muchos docentes todavía no pueden concebir la educación musical sin la lectoescritura — si no hay lectoescritura musical no hay educación musical— lo cual desde la perspectiva de la filosofía praxial, no es totalmente cierto: puede haber educación musical, sin lectoescritura musical.

Fue posible observar que los docentes coincidieron con lo señalado por las investigaciones más recientes, reconociendo que en sus instituciones existe un fuerte énfasis en la lectura musical, privilegiándose sobre otras áreas que los docentes también consideran importantes para el desarrollo del estudiante, esto último coincide con lo señalado por Mills y McPherson (2015), quienes mencionan que el proceso de alfabetización musical va más allá de decodificar una partitura para convertirla en sonido y que se requieren otras habilidades adicionales más allá de la lectura y escritura.

Evaluación de los estándares para ejecución vocal e instrumental

La ejecución instrumental es una de las competencias que se ofrecen prácticamente en todos los programas de licenciatura a nivel universitario y como se mencionó en la revisión de literatura, es una de las actividades que son más ampliamente abordadas en los procesos de

alfabetización musical a nivel universitario (Burdet, 2017; Holguín-Tovar, 2012). En el caso de los estándares para la ejecución vocal e instrumental, se hizo la propuesta de incluir tanto el dominio de un instrumento principal y un instrumento secundario, así como el desarrollo de habilidades para ejecución tanto en ejecución solista como en ensambles.

Los resultados obtenidos (Tabla 18) sugieren que los docentes consideran el aprendizaje de un instrumento principal como muy pertinente ($M = 4.90$); la factibilidad también tuvo una calificación alta ($M = 4.47$). Por contraparte, aunque los docentes consideran la ejecución de un instrumento complementario como pertinente ($M = 4.18$), la factibilidad para lograrlo es más baja ($M = 3.51$). Destaca también que los docentes consideran el ejecutar en ensambles como más pertinente ($M = 4.69$) y más factible ($M = 4.35$), en comparación con el desempeño como solistas donde los resultados de pertinencia ($M = 4.16$) y factibilidad (4.08) fueron más bajos, lo cual contrasta con los resultados obtenidos en el objetivo 2, en el cual los docentes señalaron que dedicaban mayor tiempo a enseñar repertorio solista en comparación con el repertorio para ensambles (Tabla 4).

Tabla 18

Pertinencia y factibilidad para el área de ejecución vocal instrumental

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Ejecución (vocal/instrumental) en un instrumento principal	4.90 (.30)	4.47 (.87)
Ejecución en uno o más instrumentos complementarios	4.18 (1.04)	3.51 (1.36)
Ejecutar y/o cantar como solista	4.16 (1.04)	4.08 (1.17)
Ejecutar y/o cantar en ensambles	4.69 (.74)	4.35 (.92)

Con respecto a los factores que impiden el desarrollo de las habilidades propuestas, los docentes señalaron nuevamente a las cuestiones curriculares como la causa principal, con un 36.67% de las menciones (Tabla 19). En algunos casos estos comentarios fueron enfocados al contenido o diseño de los programas, argumentando por ejemplo el “no llevar una programación gradual en la complejidad de los materiales abordados”, o simplemente señalando que “la naturaleza del programa no lo permite”. En otro caso, un docente lo atribuyó a la falta de tiempo debido una carga académica excesiva.

Tabla 19

Factores que impiden desarrollar el área de ejecución vocal/instrumental

Factores	n	%
Cuestiones curriculares	11	36.67
Competencia docente	9	30.00
Competencia estudiantes	6	20.00

Factores	n	%
Otros	4	13.33

El segundo factor fue atribuido a cuestiones relacionadas con la competencia docente con un 30% de las menciones (Tabla 19). Entre los argumentos mencionados, tres docentes hicieron mención a la falta de dominio en cuestiones didácticas y pedagógicas, y uno de ellos lo atribuyó a cuestiones formativas de los propios docentes, por “la inexistencia de programas que forman pedagogos especializados en la enseñanza instrumental del nivel superior”. Otro participante señaló la falta de capacidad del docente para adaptarse a las necesidades del alumno, lo que lo lleva a querer enseñar a todos con el mismo método, y sugiere que “se tiene que analizar cada alumno para saber diferentes formas en que cada uno puede aprender más eficazmente, no es un impedimento, pero si alguien pretende enseñar con un solo método a todos sus estudiantes sí lo sería”. Un tercer docente se expresó de una manera más explícita, señalando además la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y metacognición en los estudiantes:

Los factores que podrían impedir su desarrollo son, en general, la carencia de habilidades didáctico-pedagógicas adecuadas por parte de los docentes, quienes, en su mayoría, no proporcionan estrategias de práctica musical efectiva a sus estudiantes, ni los ayudan a desarrollar la metacognición, por lo que existe mucha frustración, que en muchas ocasiones conduce a la deserción.

Otras docentes hicieron comentarios respecto a su propia competencia y habilidades, señalando sus propias limitaciones. Un par de participantes hicieron comentarios al respecto señalando la “falta de experiencia práctica por parte del maestro” y otro lo expresó diciendo “mi creciente, pero limitada experiencia propia en el campo de la ejecución”. En ocasiones la propia especialización de los docentes en otras áreas limita su experiencia en cuestiones de ejecución y, por ende, no pueden inculcarla a los estudiantes. Un participante comentó “me especialicé en investigación y me he alejado un poco de la interpretación”, de manera similar otra participante señaló:

Mi falta de un continuo desarrollo musical de mi parte, por no estar dedicada exclusivamente a la interpretación vocal e instrumental. De igual manera, sería difícil entrenar a músicos solistas, si mi experiencia previa no llegó a niveles de tal exigencia musical.

Las cuestiones que competen a los estudiantes fueron señaladas como un tercer factor, con un 20% de las menciones (Tabla 19). La mayoría de los comentarios recibidos señalan

nuevamente la falta de compromiso y disciplina de los estudiantes. Otros docentes comentaron acerca de los hábitos de práctica de los estudiantes, al referir sobre “La falta de disciplina, organización y hábito de la práctica en el instrumento, falta de interés y motivación personal”. Además, un docente señaló la carencia de experiencias previas, haciendo referencia una vez más, al historial de escasa formación de los estudiantes en los niveles previos a la licenciatura.

Finalmente, en el apartado de Otros, con un 13.33% de menciones, los docentes señalaron cuestiones como la falta de apertura por parte de algunos docentes con “creencias de que no se pueden mezclar estilos musicales”, y cuestiones socioeconómicas por parte de los estudiantes que limitan el tiempo que pueden dedicar al estudio y al desarrollo de estas habilidades.

En el caso de la entrevista a docentes expertos, dado que la ejecución en un instrumento principal es uno de los pilares de la ALMU, se decidió no dedicar tiempo a discutir sobre la ejecución en un instrumento principal, en cambio, se buscó conseguir información con respecto a tres tópicos: (1) la pertinencia y factibilidad de que el alumno aprenda un instrumento secundario o complementario durante su formación universitaria, (2) el balance existente entre el abordaje de repertorio solista y repertorio de ensambles y (3) las prácticas actuales sobre la enseñanza instrumental y su pertinencia en el campo laboral actual.

Instrumento secundario/complementario

Todos los entrevistados consideraron como pertinente y benéfico que los estudiantes aborden el estudio de un instrumento complementario durante su formación. En general, se observó un consenso en cuanto a que no es necesario adquirir un alto nivel de dominio del instrumento complementario, sino que lo importante es la experiencia que los estudiantes pueden adquirir estudiando un segundo instrumento. Julieta comentó al respecto, “A mí me tocó llevar un instrumento complementario y llevé flauta, ahí no se trata de conocer [a fondo] ni de ser muy bueno con el instrumento, sino haber tenido la experiencia de lo que necesita un flautista”, Gonzalo, por su parte, hizo hincapié en la importancia de definir un instrumento principal en el cuál profundizar y diferenciarlo de los instrumentos complementarios, “Yo recomiendo mucho, que se profundice en uno, hay que ser muy bueno, lo mejor posible... el secundario o complementario, bienvenidos, pero lo que no recomiendo es [estudiar] varios a la mitad”. Señaló además que, en su institución, los estudiantes pueden tomar clases de instrumento complementario hasta el tercer semestre, para que, de este modo, el alumno pueda concentrarse de lleno en su instrumento principal durante el primer año de la carrera.

En el caso de David, quien es compositor, mencionó que estudiar un instrumento complementario puede ser útil en aquellas carreras donde el enfoque no es la formación instrumental y que generalmente utilizan el piano como instrumento de apoyo, como es precisamente el caso de la composición o el de la educación musical. Un caso similar ocurre en el canto, donde varios docentes comentaron que sería útil para los cantantes conocer sobre un instrumento secundario. Beatriz mencionó que “Sería como el ideal, que un cantante siempre toque el piano o la guitarra, que tenga como un apoyo armónico para poder reforzar siempre la musicalidad”. Gonzalo compartió una opinión similar y menciona que, en el caso de su institución, todos los estudiantes de canto deben de llevar un instrumento complementario: “De hecho [para] los cantantes no es opción, las estudiantes de canto clásico llevan piano todo el tiempo, y los [que estudian] pop pueden escoger guitarra o piano”.

Con respecto a los beneficios mencionados por los docentes sobre dominar un segundo instrumento, destaca el argumento de que esto ayuda a tener una mejor comprensión del fenómeno musical. Carlos explicó que el cantar o tocar un instrumento complementario sirve para ampliar la visión del músico:

Creo que tenemos que fortalecer las habilidades de ejecución en más instrumentos, y también cantar, que todos canten, que hagan muchas actividades diferentes [como por ejemplo] cantar y de preferencia también bailar, [porque] puedes ver la música desde diferentes ángulos. El tocar en un [solo] instrumento, delimita muchísimo tu visión acerca de la música. Por eso es que es importantísimo tocar.

Hugo quien estudió guitarra clásica, pero también se desempeña como guitarrista eléctrico señaló, por ejemplo, que uno podría servir como complemento del otro, ayudando precisamente a ampliar la visión musical:

En el área clásica, si no fuéramos tan prejuiciosos, deberíamos entender la guitarra eléctrica como un instrumento complementario. Si al fin de cuentas, queriendo o no, por ahí vamos a pasar. Y al revés también, los que ejecutan guitarra eléctrica deberían buscar referencia también [acerca de] qué posibilidades les ofrece la técnica clásica.

Eduardo destacó la diferencia entre los instrumentos armónicos, melódicos y rítmicos, y mencionó que dominar ambos puede llevar precisamente a una mejor comprensión del fenómeno musical:

Yo creo que hay dos diferentes maneras de percibir los sonidos, una es a través de una forma lineal, que en este caso podría traducirse a lo melódico, y otra es de una manera

transversal o vertical, que es lo armónico. Es necesario que un instrumentista con un instrumento melódico que lo ha desarrollado más que un instrumento armónico, pueda llevarlos más o menos a la par [...] Y que además desarrolle cuestiones de ritmo, por medio de una batería e instrumentos de percusión.

Otro de los beneficios de dominar un instrumento complementario, reportado por los profesores, es que al tener una visión más amplia del quehacer musical les ha ayudado en su trabajo como acompañantes o arreglistas. Julieta, quien es pianista pero que además estudió flauta como instrumento complementario, mencionó cómo esto le ha ayudado a ser una mejor pianista acompañante, “acompañé a un niño flautista, me podía poner muy bien en sus zapatos, para ver dónde necesitaba respirar. Entonces yo creo que el tener un instrumento complementario es muy importante, el que sea, pero que sea distinto al principal”. Hugo, quien en su caso es guitarrista, pero también se desempeña como director de ensambles, compartió una experiencia similar a Julieta respecto a la importancia de entender las sutilezas de la ejecución de otros instrumentos, en este caso el canto:

Una cosa que es vital para ello, es la tonalidad en la que va a ejecutar un cantante [...] a veces cometemos el error de pensar que la voz es un registro, o sea, dices —bueno, está dentro del registro, pues sí puede—, pero no es cierto, no es un registro parejo, no tienen la misma emisión. Existen muchas cosas en las cuales sí es importante, por ejemplo, elegir una buena tonalidad, y a partir de esa tonalidad hacer todo el arreglo para quien lo vaya a cantar.

Además de poder hacer un mejor trabajo como arreglista o acompañantes, varios profesores mencionaron cómo el dominar un instrumento complementario ha tenido impacto en su práctica como docentes. Al respecto Gonzalo mencionó que “en la medida que tengas más herramientas como músico intérprete, va a ser un apoyo también para el educador musical. Y el instrumento secundario es una herramienta que te va a enriquecer como músico, como educador musical”. En ese mismo tenor, Fiona comparte su experiencia a nivel personal:

Me ha servido sobre todo en mi rol como docente, como formadora de futuros maestros de música, para entender las complejidades que están implícitas en cada instrumento. Aunque no domine todos estos instrumentos trato de pensar en las dificultades, de qué manera se pueden establecer para ayudar a los estudiantes, o que los mismos futuros maestros de música, los practicantes, traten de reflexionar sobre qué implica tocar cada uno de los instrumentos.

Distintos docentes ofrecieron algunos ejemplos concretos. Ignacio quien toca corno francés, mencionó cómo se ha apoyado del canto para dar sus clases de instrumento, y reflexionó sobre la manera en que el canto y el corno tienen similitudes, “el canto lo he tomado como instrumento adicional porque me ayuda [...] es lo mismo que hacemos con el instrumento, nada más que nosotros no cantamos, simplemente ponemos la boquilla [...] los cantantes cantan con aire, nosotros tocamos con aire”. Alejandro quien es pianista, comentó cómo él también se apoya del canto para trabajar cuestiones de fraseo en el piano:

Muchas veces tiene uno que ejemplificar —¿cómo podría tocarse una frase musical? — Y eso lo hace uno a través del canto. Es mucho más fácil explicar a través del canto cómo quiere uno crear una frase musical que simplemente tocando. Son herramientas muy valiosas.

De manera similar, Julieta mencionó que, en sus clases de piano, ella se apoya planteando analogías con otros instrumentos como la flauta, el clarinete, el violín o el canto para enseñar cuestiones de dinámicas o fraseo en el piano, y concluye diciendo:

Los recursos que nos dan otros instrumentos son invaluable, creo que debería estar en el currículo de todos, la experiencia con otro instrumento y quizá hasta dos, uno de aliento, uno de cuerdas, aunque no se llegue a dominarlos completamente.

Finalmente, otra de las razones por las que los docentes recomendaron el aprendizaje de un instrumento complementario es porque esto brinda mayores oportunidades en el mercado laboral. Se recibieron múltiples comentarios al respecto, Alejandro quien su instrumento principal es el piano, compartió sus experiencias personales, señalando cómo el canto le abrió oportunidades en el campo laboral:

Mi vida fue muy irregular musicalmente hablando, seis años de mi vida lo dediqué exclusivamente a la dirección coral. La vida me llevó hacia ese camino y fui director de coros de secundaria y preparatoria por seis años, entonces lo que yo sabía de canto representó un material valiosísimo porque fue la herramienta que me permitió dirigir el coro.

David comentó una experiencia similar, en este caso de un exalumno, quien encontró una mejor oportunidad laboral tocando el instrumento complementario:

Mi primer alumno de composición después de que estudió y de que acabó la carrera, se puso a estudiar clarinete [...] ahora tiene un trabajo en la banda del Estado como

clarinetista, ya no compone, pero trabaja como clarinetista. Aunque el piano era el instrumento principal, el instrumento complementario, que es el clarinete, le da de comer.

Con respecto a este tema, de manera general se pudo observar una recomendación de los docentes por la inclusión de un instrumento complementario durante la formación universitaria, ya que de acuerdo con sus experiencias compartidas, esto tiene múltiples beneficios que no se limitan solamente al campo laboral, sino también una comprensión más profunda y completa sobre el quehacer musical, que los puede hacer mejores músicos, desempeñar un mejor trabajo en ensambles con otros colegas, y proporcionar herramientas para ser mejores docentes.

Abordaje de repertorio solista y ensambles

Otro de los temas abordados y contemplados dentro de los estándares propuestos para el área instrumental, fue el balance entre el abordaje de repertorio solista y de ensambles en la formación de los estudiantes. Al cuestionarles a los docentes al respecto, fue posible observar que existe una percepción de que el abordaje de repertorio solista es privilegiado por sobre el trabajo de repertorio en ensambles. Esta percepción fue más fuerte sobre todo en maestros de piano, canto y guitarra, mientras que los maestros de violín y alientos, quienes trabajan en orquesta, comentaron que ellos sí abordan material para ensambles.

Alejandro, quien es pianista, comentó al respecto: “Hay un énfasis muy fuerte en aprender obras solistas, casi enfermizo desde mi perspectiva [...] creo que la musicalidad se desarrolla mucho más haciendo música de cámara y acompañando”. David, quien es compositor, concordó con la perspectiva de Alejandro y mencionó “todos los que veo, tanto estudiantes de la escuela de música como egresados, sobre todo los de piano, aunque tienen sus clases de ensambles, prácticamente enfocan todas sus energías en piezas individuales como solistas”. Fiona, compartió una experiencia similar, señalando que, durante su formación, la exigencia técnica del repertorio la orillaba a concentrarse en estudiar de manera aislada, dejando de lado su participación en ensambles, “en los últimos años, era tanto énfasis en desarrollar un más alto nivel de ejecución, pero se dejó de lado estas mínimas oportunidades de interactuar, de hacer música con otros o con el maestro mismo que impartía la clase”. Julieta, como pianista, concordó con lo mencionado por los otros docentes, pero señaló además la importancia que tiene vivir la experiencia de tocar en ensambles:

Pienso que en el currículo estamos muy orientados a lo solista, cuando en realidad lo que uno más desearía es estar en ensamble [...] la música es muy triste cuando uno está solo, yo puedo sentarme a tocar, pero siempre quiero hacer música con alguien.

Carlos quien también es pianista coincidió con las visiones planteadas, sin embargo, destacó que esto puede deberse también a situaciones en el campo laboral:

En las escuelas de música como la mía y seguramente la tuya y otras [...] siento que está demasiado enfocado hacia sacar solistas en el piano. Además, porque es un instrumento solista, los pianistas no van a encontrar chamba en una orquesta. En una orquesta de música clásica, sólo va a haber uno y va estar ahí sentado 30 años, si es que le toca una plaza.

Carlos reconoció, además, lo difícil que es vivir del concertismo, argumentando que, aunque tocar un concierto solista puede ser bien pagado en comparación con tocar en ensambles populares, en México la cantidad de trabajo es muy poca como para poder subsistir exclusivamente del concertismo. Otros docentes coincidieron con esto, respaldando la idea de que vivir del concertismo es poco viable. Gonzalo (violinista) comentó al respecto:

¿pretender formar solistas?, pues no, la realidad profesional no es así, ahorita te puedo decir que tengo una estudiante que es muy buena —¿pero que vaya a vivir del concertismo nada más? — no... es competir contra los chinos, que a los 17 años están ganando competencias internacionales [...] la verdad profesional y de lo que vas a vivir es [tocando en] ensambles definitivamente.

Ignacio y Eduardo ambos de alientos y músicos de orquesta, señalaron que, en el caso de sus instrumentos, la formación que reciben sus estudiantes es más balanceada, ellos buscan abordar tanto repertorio solista como repertorio en ensambles, Ignacio mencionó “los estudiantes llevan banda sinfónica a partir del tercer año [...], si lo sumamos son alrededor de 6 u 8 años en lo que llevan asignaturas como banda, orquesta y grupos de cámara... van muy a la par”. Eduardo, por su parte, coincidió con lo mencionado por Ignacio y agregó que él en lo personal trabaja alrededor de un 60 o 70% en repertorio de ensambles, mientras que lo restante lo dedica a repertorio solista. Por su parte, Gonzalo (violinista) señaló que es difícil para él estimar un porcentaje entre el trabajo que se debe dedicar al repertorio solista y al de ensamble, pero coincidió con Ignacio y Eduardo diciendo: “Creo que sí hay que desarrollar el repertorio solista, hay que conocerlo en la medida de lo posible, pero hay que llevar la práctica orquestal de manera muy seria al mismo tiempo, creo que hay que llevar ambos mundos”. Beatriz, como cantante, mencionó también la importancia de dominar tanto el trabajo de solista como de ensambles, “mi acercamiento es formar solistas, que cantan como solistas cualquier tipo de música, y [a la vez] que canten en ensambles, o sea, saben escuchar armónicamente a los demás [...] para mí ambas cosas son de suma importancia”.

En cuanto a la necesidad en el campo laboral, con respecto a poder desempeñarse con ambos tipos de repertorio, Ignacio comentó que existe la exigencia en el mercado laboral, de que los estudiantes puedan desempeñarse como solistas o atrilistas. Sin embargo, Eduardo tuvo diferencias al respecto y argumentó que una persona con formación de solista es difícil que pueda integrarse a un ensamble grupal:

En el panorama real, un solista es difícil que se integre a un ensamble, llámese orquesta, camerata o agrupación. Porque finalmente ya su nivel, tanto musical como técnico, es precisamente para desarrollarse en esos ámbitos [...] un solista siempre va a tener una actitud protagónica, un papel así, donde siempre es el más importante, el principal, el que tienen que seguir, el que es el líder, hasta el mismo director tiene que seguir al solista. Es difícil que un solista, teniendo estos perfiles, pueda integrarse a un ensamble para perseguir parámetros de tipo grupal. No quiere decir que no pueda, pero su perfil está dado para otro panorama.

Siguiendo con el mismo tema, respecto a las oportunidades en el campo laboral, Hugo, quien se desempeña como docente en diversas instituciones tanto en conservatorio como en universidad y escuelas de música popular, compartió diversos comentarios y reflexiones acerca de ambos sistemas escolarizados. Con respecto al sistema de conservatorio, planteó la necesidad de reflexionar sobre las necesidades del campo laboral, con respecto a la formación de solistas:

El conservatorio tiene los mismos objetivos que en el siglo XIX, donde a lo mejor eran otras características, había otras fuentes, espacios, campo de trabajo. Hoy en día, incluso debería replantearse en toda institución profesional de música el hecho de que no necesariamente se van a generar solistas, pero aparte, no sólo músicos de un repertorio específico [...] también hay que ver de qué forma se puede articular con la sociedad, ¿qué se está requiriendo?

Con respecto al sistema universitario, Hugo hizo un contraste y considera que desde su punto de vista, en la universidad donde él trabaja hay más conciencia acerca de las necesidades en el campo laboral en comparación con el conservatorio, y finalmente señaló, que las instituciones de conservatorio no tendrían por qué sentir como un fracaso el no estar formando músicos solistas o concertistas:

En la universidad donde laboro lo tienen clarísimo, ellos quieren precisamente que los egresados tengan una idea muy clara de cómo está la situación ahí afuera, la realidad, el campo de trabajo —¿a qué se van a enfrentar? ¿cómo lo van a enfrentar? ¿qué situaciones

se pueden presentar? — y eso me parece muy adecuado [...] el conservatorio, es mi apreciación, está todavía como pensando en que tienen que generar solistas, y que si no se generan estos concertistas no se está cumpliendo con el objetivo de la escuela.

Este tema, con respecto a las metas educativas de las instituciones formales, también fue abordado por Alejandro, quien trabaja en el sistema universitario. Él cuestionó también la falta de análisis acerca del mercado laboral, de parte de las instituciones de educación superior en México, señalando la falta de formación de los estudiantes para desempeñarse en el llamado “*hueso*”, el cual es un término utilizado por los músicos mexicanos para el mercado laboral de la música popular, como puede ser tocar en locales comerciales y eventos sociales.

Muchas instituciones primero analizan el mercado laboral, analizan las necesidades sociales, analizan la demanda para poder lanzar una carrera. En la música parece ser lo contrario, no parecen tomarse en cuenta las necesidades sociales, no parece tomarse en cuenta la demanda laboral —¿Cuántas veces vamos a encontrar un anuncio que diga “se solicita concertista”? ¿para cuántos? — sin embargo, tratamos de formar ese artista con la idea de que, si no llega a concertista, pues puede tocar por lo menos en un hueso, pero resulta que luego ni siquiera los preparamos adecuadamente para ser buenos músicos hueseros.

Por su parte, David también comentó al respecto, reconociendo que es el mercado de la música popular o “*hueso*” donde se desempeña la mayoría de los egresados tocando en ensambles, “muchos de los egresados que ahora veo, todos están tocando en ensambles porque es la única manera donde pueden conseguir más fácil hueso, o sea, dinero y trabajo, es decir, en lo popular...”, recalcando además que dentro de la música popular es raro encontrar trabajo de solista.

Yo no he visto a nadie que tenga vida profesional como solista a menos que lo sea como concertista clásico. O sea, solista popular no lo he visto, lo veo difícil que alguien lo logre... ser solista es como desafío personal. O sea, yo creo que el camino laboral, esta hacia los ensambles.

A manera de conclusión con respecto a este apartado, se observa que el sistema de enseñanza actual sigue enfocado en mayor medida a la enseñanza de repertorio solista, aunque es posible observar que esto varía dependiendo del instrumento. También se observa que, de acuerdo con lo señalado con los docentes, en el mercado laboral predomina el trabajo en ensambles, sobre todo de música popular, y no existe suficiente espacio en el mercado laboral mexicano para solistas y concertistas.

Prácticas actuales sobre la enseñanza instrumental

Otro de los temas que surgió dentro de las entrevistas realizadas fue el abordaje de algunas prácticas actuales en la enseñanza instrumental, todo esto con el fin de contrastar la experiencia de los docentes con lo observado en la literatura disponible. Una de ellas es la observación hecha por Burcet (2017) y otros autores acerca del enfoque predominante en cuestión de la técnica instrumental por sobre la enseñanza de otras habilidades. Respecto a este tema, destaca la experiencia compartida por Eduardo, quien en su etapa formativa tuvo problemas para ingresar a la educación formal por no pasar el examen técnico, y estuvo a punto de ser dado de baja por parte de su maestro por no con cumplir las exigencias técnicas del instrumento a pesar de contar con otras habilidades:

Podía leer, podía descifrar, podría transportar, podía entonar. Donde realmente fue mi talón de Aquiles fue en el desarrollo técnico del instrumento [...] en cuestión de afinación, de sonido, de desarrollo técnico, flexibilidad, articulación, registro, todo eso [...] toda esa parte reprobé el examen [...] hubo ciertas consideraciones en las cuales me puso una condición el maestro y me dijo –si en cuatro meses no te veo avance técnico, pues prácticamente no puedes seguir–.

Beatriz también concordó con la observación hecha por Burcet y señaló que, en su caso, durante su formación como cantante, gran parte del tiempo de sus clases se enfocaban en ejercicios de técnica vocal, “gran parte de la clase, o sea unos 20 minutos de los 50 minutos de clase en Alemania, o en México, era la técnica vocal”. Eduardo, como trombonista, señaló que en su caso es importante reforzar la técnica durante los primeros semestres, antes del abordaje de repertorio:

Los primeros semestres, hablando en el plano académico, es como para reforzar primeramente la técnica y luego desarrollarla o aplicarla [para tocar en] este tipo de agrupaciones [música de cámara] y luego, obviamente, cuando uno va observando que el desarrollo del alumno técnico, instrumental o musical le da para más, pues ahí sí efectivamente le das ya más repertorio de solista.

Este aspecto del aprendizaje de la técnica, de acuerdo con Eduardo, puede ser pesado para el estudiante, y en algunos casos provocar su deserción, señalando que hay estudiantes que tienen la flexibilidad para amoldarse a ello, pero que “algunos otros de plano mejor renuncian [...] dicen –no me veo aquí estudiando dos horas, tres horas de técnica porque no quiero–”. Incluso el

mismo Eduardo reconoció que durante sus años formativos, el estudio de la técnica le fue aburrido y se convirtió en un obstáculo a vencer:

En ese entonces tocaba trompeta, pero sinceramente me daba mucha flojera porque eran estudios de esos que les llaman preliminares, que era tocar muchas notas largas para hacer sonido y afinación, y todas las cuestiones básicas de un instrumentista. Me daba flojera sinceramente y como que no estaba yo muy animado, pues un día [mi hermano] me dice que si realmente tengo la intención de ir a estudiar al conservatorio tengo que —ponerme las pilas— haciendo esos ejercicios. Como que sufrí ese choque [...] me olvidé de alguna manera de esa espontaneidad que tuve en el antes, la espontaneidad de disfrutar una cumbia, de tocar un danzón, de disfrutar, sin necesidad de estar sujeto a algo, en este caso, a la técnica.

Varios de los docentes consideran que la enseñanza de la técnica es fundamental, sin embargo, señalaron que es necesario complementarla con el desarrollo de otras habilidades, tanto musicales como extramusicales y que no tiene que ser visto como un fracaso el no dedicarse a ser instrumentista. Hugo al respecto comentó:

Es importante que desarrolles tu técnica lo más que se pueda, creo que son horas de trabajo las que se requieren para poder dominar un instrumento, que eso se da principalmente por su repertorio que fue escrito para eso, y generalmente es de solista, eso lo entiendo perfecto. Pero si finalmente te sale la oportunidad de desarrollarte en otras áreas de la música, está bien y para nada es un fracaso.

Alejandro señaló que, aunque la técnica instrumental es importante, muchas veces se enfatiza demasiado en ella y hace que los estudiantes pierdan la oportunidad de desarrollar otras habilidades que pudieran ser más útiles en el campo laboral. En su caso él las llamó destrezas funcionales, haciendo mención a la improvisación, armonización, acompañamiento y transposición. En el caso de Eduardo, quien es trombonista, señaló que para él es muy importante trabajar la transposición y que le ha ayudado a resolver diversos problemas musicales, como el tener que leer partituras en clave de otros instrumentos de alientos. Hugo mencionó que en la escuela de mariachi donde él enseña, el transportar es una habilidad fundamental, puesto que en muchas ocasiones necesitan cambiar las canciones de tonalidad para adaptarse a los cantantes. Respecto a la improvisación, Hugo mencionó, que los músicos muchas veces en el mercado laboral se enfrentan a la necesidad de improvisar una canción, a petición de los clientes o invitados, los cuales son problemas musicales que no siempre se enseñan a resolver durante el proceso de

educación formal, sino que esas habilidades los estudiantes tienen que adquirirlas cuando ingresan al mercado laboral.

Aún más allá de la ejecución musical, Alejandro señaló que los músicos se enfrentan a situaciones laborales cambiantes e inestables, donde el egresado muchas veces tiene que desarrollar múltiples actividades, algunas de ellas periféricas a la ejecución musical, y otras veces hasta fuera de la música:

El egresado de una escuela de música en un alto porcentaje se dedica a distintas actividades. Puede tocar en la orquesta sinfónica en la mañana, en la tarde puede dar clases, inclusive en la noche puede tocar en un mariachi o en un grupo versátil, entonces existe una multi-actividad. Es intermitente porque no siempre hay trabajo, e inclusive ese trabajo es inseguro e inestable. Yo he conocido, músicos que inclusive han tenido que realizar trabajos ajenos a veces totalmente a la música, como ser chofer de Uber o incluso dentro de la música, pero no relacionados con el quehacer musical, sino con aspectos periféricos.

Por todos estos motivos, Alejandro señaló que es importante que el alumno reciba una educación integral, donde el estudiante además de formarse como músico, con una técnica depurada y dominio de repertorio, requiere formarse en otros campos como la docencia o la investigación, en las cuales a veces existe resistencia por parte de estudiantes y docentes. Alejandro compartió: “inclusive he escuchado comentarios de mis colegas como ‘es que las materias teóricas les quitan mucho tiempo y los muchachos no pueden practicar’”. Por todas estas razones, Alejandro hizo una reflexión final al respecto:

Creo que vivimos en un mundo irreal desde mi perspectiva, enseñamos a los estudiantes a tocar estilos de Chopin, y a que puedan tocar obras difíciles, de gran dificultad técnica... ¿pero ¿qué pasa? Salen al mundo real y finalmente trabajan en el sistema público, en el nivel básico de educación, en academias particulares, dando clases particulares, tocando en grupos versátiles, hueseando en misas y recepciones —¿Cuál fue el propósito de enfatizar tantísimo el desarrollo técnico y el aprendizaje de obras académicas y tratar de menospreciar o restarle importancia a otras materias?— que en realidad, es probable que sean las que estén proporcionando conocimientos o habilidades y destrezas más acordes a la realidad es que va a enfrentar el mundo laboral. Creo que tan importante es desarrollar su capacidad de ser un músico con una técnica depurada con un buen repertorio, como la posibilidad de leer a primera vista, armonizar, saber de educación musical, tener herramientas para la investigación. Yo sí creo que debe de ser una formación integral.

A partir de esto, queda claro que, para un mejor desempeño en el campo laboral, los estudiantes necesitan adquirir diversas herramientas durante su formación que van más allá de la técnica instrumental.

Llegado a este punto, se les cuestionó a los docentes, sobre algunas alternativas que se pudiera proponer para lograr un aprendizaje más holístico, donde exista un mejor balance de las habilidades desarrolladas por los estudiantes durante sus estudios universitarios. Al respecto, se obtuvieron básicamente tres perspectivas, por un lado, Alejandro opinó que es necesario hacer un rebalanceo de las habilidades que se enseñan durante las clases de instrumento, aun cuando esto signifique un menor desarrollo de la técnica instrumental y propone:

[Es posible] bajar un poco el nivel de exigencia de tal manera que el estudiante no tenga que practicar tanto el instrumento, y que pueda tener una formación más integral que lo prepare mejor para el mundo laboral que le espera —¿Cuántos de los egresados van a poder tocar como solistas o como músicos de una orquesta sinfónica? ¿Cuántos van a poder ser profesores de tiempo completo en una escuela de música a nivel superior? — Es difícil [saberlo], yo me inclino por darle al futuro profesional de la música una formación más integral, en la cual quizá se debe sacrificar un poco el nivel de exigencia instrumental en favor de las otras áreas.

En contraparte, Gonzalo considera que no es necesario sacrificar el desarrollo de la técnica, sino efficientar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es que no hablaría de bajarle el nivel, más bien enseñarle a aprender mejor, a efficientar su tiempo para aprender Chopin. Porque se tiene que enseñar a aprender, el profesor de instrumento, le tiene que enseñar cómo estudiar, no solo decirle cómo se toca Chopin, sino —¿cómo vas a estudiar Chopin para ser más eficaz y más eficiente? —

Finalmente, en un punto medio está la perspectiva de Carlos, quien señala que, aunque se dedique tiempo para enseñar otras habilidades además de la técnica y la complejidad del repertorio solista, esto no necesariamente implica un detrimento en la formación del músico,

Creo que el problema está mal enfocado por nosotros los profesores de las escuelas, porque creemos que, si a un solista lo ponemos a que desarrolle más su capacidad de tocar en ensamble o a leer a primera vista, entonces va a ser peor solista.

Entre las alternativas que se mencionaron para lograr una formación más holística destaca la inquietud de algunos docentes con respecto al número de horas que se dedican dentro de los currículos a la enseñanza instrumental. Al respecto, tanto Julieta como David propusieron

disminuir el número de horas por semana de la enseñanza instrumental, sobre todo en los primeros semestres. Julieta mencionó “que estamos muy empeñados en que la clase de instrumento tiene que ser semanal y dos veces de dos horas cada una, pues a lo mejor no es así, podríamos experimentar otras formas”. David concordó con Julieta, además señaló otras cuestiones administrativas relacionadas con los costos:

Hay muchos maestros de instrumento, es una escuela que le cuesta mucho a la universidad, porque la relación de maestro-estudiantes, es 3 a 1, porque aquí, por ejemplo, los estudiantes de instrumento tienen dos horas de clase a la semana, es una discusión, porque a mí se me hace que eso es demasiado para alguien que está en primer año o el segundo año.

Entre aportaciones que se hicieron, destaca la propuesta de algunos docentes quienes señalaron la necesidad de guiar su práctica docente con base en las necesidades de los estudiantes. Carlos argumentó que atender la formación integral es problema muy complejo, en el que hay falta tiempo para que los estudiantes puedan adquirir destrezas en todas las áreas, por lo que él apuesta a una enseñanza basada en el estudiante, buscando atender sus intereses.

Yo tengo un grupo de estudiantes al que le voy a enseñar todas estas habilidades, pero si alguno de ellos se inclina más hacia ser solista, o alguna vez se inclina más hacia el aspecto de la improvisación y la música popular, por poner un ejemplo, hay que acompañar a los estudiantes en ese camino.

Otros docentes, como Julieta, hicieron comentarios en un sentido similar señalando la necesidad de desarrollar otras habilidades creativas, más allá del repertorio solista de alta complejidad, sin embargo, reconociendo que hay que estar atento a los intereses del alumno:

Para eso también necesitaríamos darle el espacio en las clases con un currículo menos enfocado a lo solista, para darle el espacio a estas experiencias [creativas]. Y claro, hay muchachos que vienen por esta cuestión del virtuosismo, también eso hay que tenerlo en cuenta. Hay chicos que quieren materiales muy complicados y así se lo piden al profesor.

En contraparte, Alejandro reconoce que, aunque es importante atender los intereses del alumno, muchas veces los estudiantes, por falta de experiencia en el campo laboral, pueden carecer de perspectiva y, en ocasiones, las mismas instituciones pueden reforzar estas percepciones, por lo que es importante que los docentes también atiendan esta área y muestren otras opciones profesionales a los estudiantes:

Siento que muchos estudiantes están dejándose llevar por el espejismo del concertismo todavía. Por esa ilusión de ser un ejecutante, un gran violinista, un gran pianista, pero además lo hacen porque es lo único que conocen, no conocen las demás opciones. Creo que es importante que el alumno pueda conocer más opciones de formación musical a la que pueda acceder.

Fiona compartió una opinión similar a la de Alejandro, manifestando que es importante trabajar un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, a la vez que el docente le presenta nuevas experiencias y estrategias que puedan ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje y desempeño en general:

Existe la necesidad de balancear entre todas las habilidades, tanto aquellas que se le facilitan al alumno como las que no domine. No digo que se enfoque exclusivamente a la forma en la que aprendió el estudiante, sino a que se siga sosteniendo y manteniendo esa forma de aprendizaje y se expandan las estrategias que usa el alumno para aprender, ya sea a través de la lecto escritura, a través de la improvisación, a través de una variedad de formas para que fortalezca el desarrollo musical de ese estudiante de manera más amplia y holística.

En conclusión, es posible observar que los entrevistados coinciden en que existe actualmente un fuerte énfasis en el desarrollo de técnica instrumental y la adquisición de repertorio, pero que es necesario que los estudiantes adquieran otras destrezas y habilidades tanto musicales como extra-musicales que les ayuden a desempeñarse en el cambiante e inestable mercado laboral actual.

Evaluación de los estándares para el área de audición

Las habilidades auditivas son un pilar básico para el quehacer musical y es ampliamente valorada (Gordon, 1997; Shifres y Holguín-Tovar, 2012; Woody y Lehmann, 2010), aunque a veces es dejada en un segundo término dentro de la educación formal, la cual no siempre es desarrollada durante el periodo formativo y simplemente es exigida como un prerrequisito para el ingreso a las instituciones de nivel superior (Shifres y Holguín-Tovar, 2015). En el caso del área de audición, los docentes calificaron la pertinencia del listado propuesto (Tabla 20) con medias mayores a 4.6 para la mayoría de las habilidades propuestas, con excepción de Aprender y tocar piezas musicales de oído ($M = 4.52$) que obtuvo una media ligeramente inferior.

Tabla 20*Pertinencia y factibilidad para el área de audición*

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Discriminar elementos rítmicos, melódicos y armónicos	4.76 (.83)	4.63 (.67)
Discriminar factores estéticos y de expresión	4.70 (.58)	4.50 (.82)
Aprender y tocar piezas musicales de oído	4.52 (.91)	3.98 (1.13)
Pensar en sonidos e ideas musicales sin necesidad de recurrir a un instrumento musical	4.68 (.74)	4.40 (.84)

Con respecto a factibilidad, se obtuvieron medias iguales o mayores a 4.4 para todas las habilidades, con excepción nuevamente para la habilidad de Aprender y tocar piezas musicales de oído, con una media de 3.98. De manera general, los resultados sugieren que los estándares propuestos son pertinentes para el desarrollo de los estudiantes y son considerados en mayor o menor medida como factibles de desarrollar por los estudiantes durante sus estudios de licenciatura.

Con respecto a los factores que impiden el desarrollo en el área de audición, las cuestiones curriculares fueron señaladas como el primer factor con un 34.29% de las menciones (Tabla 21). Siete docentes hicieron mención de que el desarrollo de esas habilidades no estaba contemplado dentro de su materia, con comentarios similares al siguiente: “en el aspecto de tocar de oído, eso ya lo desarrolla el alumno fuera de los contenidos establecido de la materia”. Por otra parte, cinco docentes hicieron referencia a la falta de tiempo para desarrollar estas habilidades en sus clases señalando que “no hay tiempo para ello y los currículos no lo contemplan”, y en otros casos atribuyéndolo al tamaño de los grupos, ya que “los grupos son demasiado grandes para poder poner atención a tantos estudiantes”.

Tabla 21*Factores que impiden desarrollar el área de audición*

Factores	n	%
Cuestiones curriculares	12	34.29
Competencia docente	10	28.57
Competencia del estudiante	7	20.00
Otros	6	17.14

El segundo factor (Tabla 21) hace referencia a cuestiones relacionadas con la competencia docente con un 28.57% de las menciones. Cinco docentes lo atribuyeron a la falta o desconocimiento de métodos de enseñanza para lo audición, que permitan desarrollar estrategias

para su enseñanza. El siguiente comentario hecho por uno de los docentes resume todo lo anteriormente señalado:

Falta de metodología aplicada y específica, para el desarrollo de habilidades de audición. Desconocimiento de literatura relacionada al desarrollo de la audición: métodos, libros, técnicas, estrategias, teorías, modelos científicos inter-disciplinarios o transdisciplinarios basados en neurociencias.

Por otra parte, tres docentes señalaron la falta de conocimiento o experiencia práctica como una barrera, uno de ellos lo expresó de la siguiente manera:

Mis propias limitaciones para la discriminación auditiva y tocar de oído. Aunque puedo reforzar dichas competencias mediante la inclusión de actividades con tal fin, yo misma tendría que ser lo suficientemente competente para hacerlo al mínimo nivel que les exigiría a mis estudiantes.

Finalmente, dentro del segundo factor, algunos participantes señalaron cuestiones como la falta de apertura por parte de los docentes o la especialización de algunos en otras áreas como la investigación, que les han impedido dedicar tiempo a desarrollar su propio oído.

El tercer factor está relacionado con cuestiones relativas a las competencias auditivas del estudiante, el cual recibió un 20% de las menciones (Tabla 21). La mayoría estuvieron relacionadas con la idea de que los estudiantes no trabajan las habilidades auditivas en su tiempo extraclase. Por ejemplo, uno de los docentes señaló que “la mayoría se realizan [se enseñan], sin embargo, también depende mucho del estudiante si continúa desarrollando las diversas habilidades”. En otro caso, un docente señaló la poca apertura de los estudiantes, al concentrarse demasiado en su desarrollo instrumental, lo que provoca que descuide áreas como la audición y señaló, “desde mi perspectiva, el principal factor es el énfasis que se le otorga al aprendizaje del instrumento musical, los estudiantes no están dispuestos a dedicar una mayor cantidad de tiempo y esfuerzo al desarrollo de estas habilidades”. Con respecto al apartado de Otros, se hizo nuevamente referencia a la formación previa del estudiante, un docente señaló, por ejemplo, que “[la] tradición musical no [es] muy intensa ni importante para la sociedad”. Otro participante señaló que, en general, los estudiantes inician sus estudios musicales a una edad tardía, debido a la falta de formación previa, lo que significa un obstáculo para desarrollar estas habilidades en el nivel superior.

Con el fin de profundizar respecto al tema, se realizó además una entrevista a expertos, en la cual se abordaron diversos tópicos concernientes al área de audición. En la presente

investigación se discutieron principalmente tres tópicos con los entrevistados: (1) el desarrollo de las habilidades auditivas en comparación con el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y ejecución; (2) la necesidad de desarrollar la capacidad para discriminar factores estéticos y expresivos (FEE) además de las habilidades de discriminación RMA (rítmica, melódica y armónica) tradicionales propuestas en estudios como Seashore et al. (1960); (3) la necesidad de desarrollar la habilidad de tocar de oído, y (4) el concepto de *audiation* planteado por Gordon (2011), como la capacidad de imaginar y pensar en sonidos.

Desarrollo de habilidades de discriminación auditiva y su abordaje

Respecto al balance entre desarrollo de habilidades auditivas en comparación con otras habilidades como la lectura y la ejecución durante el desarrollo formativo de los estudiantes, en general existe la percepción de que las habilidades auditivas no se trabajan con el mismo énfasis que la lectura o la técnica instrumental. David expresó “no está muy equilibrado, creo yo que sí se pondera más la lectura del instrumento principal que desarrollar las habilidades auditivas”. Carlos compartió una experiencia similar y recalcó la necesidad de enfocarse en el desarrollo auditivo con el mismo énfasis que la lectura: “Hace falta muchísimo [trabajar] más sobre el oído, que se vea durante toda la carrera, así como ven lectura toda la carrera, también ver desarrollo del oído durante toda la carrera”. Eduardo comentó en el mismo sentido, añadiendo que en los programas curriculares se dedica muy poco tiempo a las actividades para desarrollar la audición:

Desde mi punto de vista, es muy poco lo que se le apoya [al estudiante] para que desarrolle el oído, las exigencias que se le demandan al alumno para que desarrolle el oído, son pocas, son débiles [...] checando los programas de solfeo o de instrumento, podemos darnos cuenta —¿cuánto de esos apartados del programa le dedican o le dan énfasis a esa parte de transcribir, tomar un dictado, tocar una pieza de memoria o con base en una audición, un proceso auditivo? — es muy poco la verdad.

Carlos, hablando de cuestiones curriculares, menciona que, aunque actualmente existe una mayor apertura a trabajar habilidades auditivas, aun así, sigue existiendo un desbalance, “los nuevos sistemas educativos que hay son más flexibles [...] ya también se incluyen las materias de entrenamiento auditivo, como que sí urge hacer el entrenamiento auditivo [...] por lo menos ya empieza a haber una materia, pero aun así está súper desbalanceado”

Uno de los argumentos por los que existe este desbalance, es probablemente la percepción que se tiene en algunas instituciones de tipo conservatorio o la forma de trabajo en ensambles de música clásica donde usualmente no se requiere tocar de oído. Hugo quien trabaja en diversas

instituciones, donde se enseña tanto música clásica como popular comentó al respecto “—¿qué tanto tienen, por ejemplo, los del Conservatorio, la necesidad de aprenderse una pieza de oído? — pues casi no, porque el repertorio ya está escrito, no lo requieren”. De igual manera, Eduardo, como músico de orquesta, refiere que las habilidades de audición no son del todo necesarias, “definitivamente el oído va a ser una herramienta muy fuerte en ese sentido, pero no quiere decir que sea fundamental”.

Por otra parte, en aquellas instituciones donde existen ensambles de música popular fue posible observar un mayor uso de la audición al momento de ejecutar música, esto ya había sido encontrado en otros estudios (Carrillo y González-Moreno, 2021). Un ejemplo lo proporcionó Gonzalo, donde en su institución existen carreras tanto de música clásica como de música popular, señalando implícitamente que los estudiantes de música popular se apoyan más en el oído “yo les digo actualmente a los profesores y estudiantes clásicos aprendamos de los pop, [quienes] se confían, se fundamentan en el oído, pero también le digo a los pop ‘éntrenle a la teoría’ y van a tener lo mejor de ambos mundos”. Un ejemplo similar lo compartió Hugo, quien señaló que en la escuela de mariachi, en varias ocasiones se les pide repertorio que no todos conocen, o en una tonalidad distinta, y los estudiantes usan una estrategia a la que le denominan *recargón*, para guiarse auditivamente de aquellos con más conocimiento o experiencia en la pieza, “cuando los violines no se saben lo que ellos llaman adornos, las figuras que están haciendo como contra-melodías, van a recargarse en el que sí se la sabe, lo van siguiendo, ellos le llaman a esto el *recargón*.”

Finalmente, algunos docentes opinaron que más allá de una cuestión de diseño curricular, el trabajar el desarrollo del oído tiene que ver más con las prácticas y los métodos utilizados por los docentes para dar sus clases en las materias existentes. Alejandro comentó, “hemos estado platicando y una de las áreas de oportunidad que notamos es que [en nuestra institución] el docente ya tiene 10 años de utilizar los mismos textos, los mismos métodos de solfeo, las mismas estrategias”. David manifestó una opinión similar, “el problema es el método, y a veces, a veces el maestro, hay maestros que se casan con un método y de ahí no salen”. Alejandro hizo el contraste con su experiencia formativa y lo que le tocó observar en el extranjero, recalcando la necesidad de actualizar las prácticas actuales, y apoyarse en la tecnología:

En Estados Unidos los maestros de entrenamiento auditivo utilizan aplicaciones o programas como *ear training*, etc. Los profesores de estas materias pueden recibir en su correo electrónico un reporte del avance del estudiante. Entonces es fabuloso porque el maestro les dice a los estudiantes que tienen que ir una hora al día al laboratorio de

computación a trabajar con el programa Auralia, para que desarrollen su capacidad auditiva.

Julieta también hizo mención a la necesidad, por parte de los docentes, de cambiar sus prácticas, señalando que aunque el esquema bajo el que ella fue enseñada hace más de dos décadas tenía una razón de ser, dado que no había la facilidad de acceso para escuchar grabaciones musicales, obviamente a la luz de las nuevas tecnologías de la información el panorama ha cambiado, pues ahora el acceso a música es prácticamente ilimitado, además de la posibilidad de encontrar tutoriales para aprender canciones, mediante la imitación. Hizo además un paralelo con el lenguaje, señalando la importancia de la imitación para el aprendizaje musical:

Quizá [trabajábamos] en este viejo esquema que teníamos porque no había otra forma, los profesores siguen replicando estas maneras, en lugar de acercarse a los muchachos a las experiencias auditivas que acelerarían muchísimo los procesos, porque entonces ya puede uno imitar cosas, aunque no sea el ideal.

En general, se observó que los docentes coinciden en que el desarrollo de habilidades auditivas no tiene la misma prioridad en comparación con el tiempo que se dedica a la lectura y ejecución instrumental, si bien, es posible observar una cierta apertura, los docentes entrevistados consideran que siguen existiendo limitantes en los diseños curriculares y, en otras ocasiones, en las prácticas y métodos de los docentes para abordar el tema. Finalmente, es importante destacar que en aquellas instituciones donde se trabaja música popular, los docentes observan que los estudiantes de esas carreras tienden a utilizar más la audición al momento de estudiar o ejecutar en comparación con los estudiantes de música clásica.

Habilidades de discriminación auditiva RMA y FEE

Inicialmente se realizó el planteamiento de las diversas habilidades de discriminación. Al respecto, Carlos comentó que tanto las habilidades de discriminación rítmica, melódica y armónica (RMA) como los factores estéticos y expresivos (FEE) son importantes, pero que de acuerdo con su perspectiva “hay un desbalance tremendo en las escuelas, en las cuales se enseña demasiado en el primer aspecto [RMA] y se descuida completamente el segundo [FEE]”; esta percepción es compartida también por David. Además, Carlos hizo una diferenciación entre las habilidades de discriminación RMA y FEE; respecto a la discriminación RMA se refirió a ella como “[...] los elementos supuestamente musicales que tú encuentras en una partitura, o en una grabación, es decir, estamos hablando de los elementos que conforman la estructura de sonidos

que tú estás escuchando en tu mente o en tus oídos”. Por contraparte, respecto las habilidades FME refirió su importancia de la siguiente manera:

Esos aspectos de expresión son los que te van a dar la comunicación con otros seres humanos, es decir, son los que te van a dar el trabajo. Esos son los que te van a hacer que tú puedas vivir como músico. No los otros, no tus habilidades rítmicas, melódicas, armónicas.

Gonzalo compartió una perspectiva similar a la de Carlos, señalando que tanto la discriminación RMA como FEE son importantes, pero que, desde su punto de vista, muchos docentes no enseñan esta última en sus clases, lo que considera “un grave error y de los errores fundamentales en los profesores a todos niveles, desde iniciales hasta profesionales universitarios, [ya que] no enseñan expresión musical [...] así como enseñan la lectura a primera vista, deben enseñar también la expresión”. Fiona señaló que, aunque los temas son abordados en algunas materias de lenguaje musical, se quedan en un abordaje teórico, pero no son trabajadas en la práctica.

Desde solfeo pues sí se explicaba todo esto, entendía uno las dinámicas, no era difícil memorizar todo ese conocimiento teórico. El punto era que luego no había necesariamente esa estrategia de los docentes en focalizar o aplicarlo en la práctica musical real.

De acuerdo con lo expresado por los docentes, el no desarrollar una buena discriminación FME afecta de manera directa a la ejecución instrumental. Carlos comentó que este hueco formativo se refleja en los estudiantes, señalando que muchas veces los estudiantes son criticados porque tocan las obras sin expresividad, y al igual que Gonzalo, considera que es una responsabilidad de los docentes:

Llegan 100 muchachitos de guitarra tocando el concierto de Aranjuez y todos los critican, pues tocan rebien [sic] las notas, pero no suenan, pero tampoco es culpa de ellos, es porque las escuelas les han enseñado a concentrarse en la cuestión rítmica, melódica, armónica y no les han dado quizás la oportunidad, por lo menos en esa cultura de la interpretación de música clásica de la guitarra, de enfocarse en los aspectos de expresión.

Las habilidades de discriminación auditiva, además de estar ligadas al área de la ejecución, también se encuentran relacionadas con el área de pensamiento crítico/analítico, pues a través del conocimiento y la capacidad de análisis teórico, es lo que permite generar ciertas etiquetas y categorizaciones para los diversos fenómenos auditivos. Beatriz, como cantante, considera que en

cuestión vocal muchas veces se descuidan estos procesos, lo cual nuevamente afecta directamente la ejecución:

Conozco casos de colegas o estudiantes que no saben qué están diciendo, no saben la armonía, no conocen al compositor, no les interesa, simplemente están cantando y listo, tienen bonita voz y ya, y les va muy bien. Pero para mí lo importante es lo que estás transmitiendo, lo que quieres lograr. Creo que para mí eso es la importancia de la música, que sepas qué es lo que quieres lograr con tu pieza, con lo que estás haciendo, qué es lo que quieres transmitir.

En conclusión, de acuerdo con lo comentado por los docentes, se observa que tanto las capacidades de discriminación RMA como FEE son consideradas importantes para el desempeño de los estudiantes en el campo laboral. Sin embargo, existe un desbalance puesto que hay mayor enfoque en las habilidades de discriminación RMA sobre las FEE. Esto tiene un efecto directo en la ejecución vocal/instrumental, limitando las posibilidades expresivas de los estudiantes, que, a su vez, de acuerdo a lo mencionado por Carlos, afecta su desempeño en el campo laboral.

Aprender y tocar música de oído

Otro de los temas discutidos, con respecto a la audición, fue sobre la pertinencia de enseñar a los estudiantes a aprender repertorio de oído para su posterior ejecución, conocido coloquialmente con el término *tocar de oído*. La gran mayoría de los entrevistados comentó que esta no es una habilidad que usualmente se enseñe en la educación formal. Carlos, quien es músico de jazz, comentó que, aunque personalmente trata de inculcarlo en sus estudiantes, sus otros compañeros no lo hacen, y, de hecho, inicialmente se topó con cierta resistencia por parte de sus pares, hasta que eventualmente le fueron permitiendo hacerlo:

En los conservatorios no se enseña. Yo lo enseñé porque de alguna manera la Facultad de Música como que aceptó que soy un profesor que tengo una maestría en jazz, por mi perfil y a lo que me dedico. Afortunadamente, la Facultad de Música se dio cuenta después de un cierto período, de que podía aprovechar esas habilidades diferentes de los profesores. Entonces, en mi materia de ensambles yo ahí les enseñé mucho a sacar de oído, y de hecho les doy la oportunidad que pueden tocar el estilo de música que quieran.

David coincidió con Carlos respecto a que el tocar de oído es una habilidad que no se enseña en los conservatorios, además de mencionar el ejemplo de dos de sus estudiantes, uno de ellos que se dedicaba sólo a la música clásica y otro que además tocaba música popular,

atribuyendo que gracias a estar en el *hueso* este último aprendió a tocar de oído mientras que el primero no:

Un alumno me decía —soy guitarrista clásico, pero siempre me ha gustado la trova y me gustan las dos clases de música, desde que era estudiante, para ganarme dinero o plata tocaba en bares, y también tenía que tocar el repertorio para el examen final— entonces desarrolló ciertas habilidades y me decía que un compañero de él nunca se dedicó al *hueso*, nada más clásico, ahora que tiene que sacar cosas lo más rápido posible, reconoce que no tiene esa habilidad de sacar piezas de oído. Esto no se enseña en la escuela conservatoriana.

Alejandro compartió sus experiencias personales y recalcó que la habilidad para tocar de oído es una herramienta útil para la resolución de problemas musicales en el campo laboral, en este caso, en la música popular, mencionando cómo esto ayuda a improvisar canciones o apoyarse en los otros compañeros del ensamble para tocar una canción que no se conoce. Esto es similar a lo que comentó Hugo con el término de *recargón* usado en las escuelas de mariachi:

Son herramientas valiosas que te ayudan a sobrevivir. Cuando tocas en un restaurante y un cliente te dice —¿oiga, no se sabe Candilejas? — y bueno, más o menos se acuerda uno de la melodía, más o menos la toca y deja a uno contento. O cuando tocas en un grupo que te dicen, —nos están pidiendo esta pieza, yo si me la sé, ¿nos puedes acompañar? — pues tienes que sobrevivir, tu oído te va guiando para que puedas sobrevivir, para que puedas armonizar.

Gonzalo también compartió sus experiencias personales en sus años formativos, reforzando nuevamente la idea de que los músicos populares, que generalmente aprenden de manera informal, desarrollan más el oído que aquellos músicos con formación clásica.

En la prepa siempre te topas con amigos que son rockeros. Y, sobre todo, se me marcó mucho los bajistas. Yo en esa época, si me tocaban un acorde pues lo identificaba, pero tenía que pensarlo... Y estos cuates que no sabían ni qué era un Do, yo los veía en esa época de mi formación como cromañones, según yo porque no eran músicos, porque no sabían leer notas, pero escuchaban el acorde lo descifraban inmediatamente, y yo le decía —¿cómo rayos sabes eso? — y ellos me decían —pues así suena—.

Eduardo también compartió sus experiencias en sus años formativos y recuerda que él como músico de alientos solía aprender piezas y tocar de oído en el caso de la música popular.

Yo ponía en ese entonces el casete, el disco de acetato y de ahí escuchaba la pieza y a orejearla ¿no? Eso fue cuando empecé a trabajar en grupos populares, pero cuando empecé a trabajar con la banda de mi papá, mi papá me decía —tienes que estudiar solfeo.

Ignacio, como músico de orquesta, ofreció una opinión contraria, reconociendo que, aunque el tocar de oído puede ser una herramienta útil, desde su punto de vista esto puede llevar a que se toquen notas falsas y no se respete el contenido de la partitura, lo que puede provocar problemas en un ensamble.

Tocar de oído como que ayuda un poco, porque relacionas una melodía y ya tienes una idea si alguna vez la tocaste (canta una pieza de Beethoven), pero al momento de la ejecución lo que tú tienes aquí en la cabeza, puede variar con la partitura. Y no es que la partitura esté mal, sino que tú te grabaste mal la melodía. Entonces, siento que es bueno tenerlo como elemento el saber escuchar, pero quien manda es la partitura.

Julietta, como pianista, hizo un comentario similar respecto al riesgo de ejecutar notas falsas, pero en su caso, considera que esto en ocasiones puede llegar a ser un elemento que ayuda a la creatividad, tanto a la improvisación, para resolver problemas con la pieza en el momento de ejecutarla, así como también estos “accidentes” pueden generar variaciones a la idea original.

Lo que puede pasar cuando se toca de oído es que entren notas falsas, eso es lo único, pero pues ya se corregirá en el transcurso. También a veces me he preguntado que, si esa nota que cambió el alumno realmente se oye bien, porque no le generó ningún conflicto a la hora de tocarla. A lo mejor el autor de la obra diría —bueno, pues no se oye tan mal con esa otra variante— No sé, no tenemos a los compositores aquí para preguntarles.

Fiona también hizo referencia a que, en algunos casos, los maestros de instrumento privilegian la fidelidad de tocar lo que está escrito en partitura, por sobre la creatividad o improvisación. Comentó que, en el caso de un alumno de piano, quien en uno de sus recitales olvidó parte de una pieza clásica, se vio forzado a improvisar ciertas frases e ideas, lo cual no fue bien visto por su maestra de piano. Fiona comentó al respecto que “le hubiera dado puntos extra por haber podido resolver la situación en el momento”.

Los resultados obtenidos sugieren que, aunque los docentes consideran que la habilidad para aprender y tocar repertorio de oído es muy útil para el desempeño laboral, en realidad es muy poco trabajada en los programas actuales, y que aún existe resistencia por parte de los docentes, cuya tendencia sigue siendo el aprendizaje de repertorio por medio de la lectura. Esta tendencia parece ser aún más marcada dentro de las instituciones de tipo conservatorio o aquellas

donde se enseña música clásica. Por contraparte, en aquellas instituciones donde existen carreras de música popular parece existir una mayor apertura hacia el desarrollo y uso de habilidades auditivas.

Audiation: el desarrollo del oído interno

El último tópico abordado dentro del listado de estándares fue el concepto de *audiation* propuesto por Gordon (1965) y definido a grandes rasgos como la capacidad de pensar en sonidos. De los 10 docentes entrevistados, solamente una de ellas estaba familiarizada con el término de *audiation*, el cual conoció en sus estudios en el extranjero, esto sugiere que el concepto no es abordado actualmente en México, y por ende tampoco es muy trabajado por los docentes. Fiona comentó al respecto:

No había escuchado yo en absoluto sobre el término hasta que estuve en el posgrado. En mi formación previa fue simplemente descifrar el símbolo, tocarlo y tener ahí la respuesta auditiva, no el caso contrario de leer el símbolo, imaginarlo, escucharlo internamente y luego tratar de emular eso con el esfuerzo físico.

Sin embargo, se observó que varios de los docentes manejaban conceptos similares al de *audiation* tales como el “oído interno”, tal es el caso de Carlos quien mencionó su importancia, y el modo en que lo trabajaba en clase.

Creo que le llamamos popularmente como oído interno. Es muy importante desarrollar esa capacidad y se puede practicar. Yo lo hago en mis clases, los pongo a imaginar sonidos, y después de que los imaginen, que me los platiquen y luego que me los canten.

Beatriz, como cantante, considera que todos los estudiantes tienen esta capacidad de imaginarse sonidos de manera inherente, y se refirió a “entrenar a los estudiantes a imaginarse los sonidos, porque yo creo que, si se los imaginan, nada más [consiste en] hacer consciente al alumno de que eso sí sucede”.

Algunos docentes relacionaron esta capacidad del oído interno como algo que podía ser útil para aquellos que estudiaban la carrera de composición, tal es el caso de David e Ignacio. David reflexionó acerca sus estudios en composición, mencionando que a la hora de hacer arreglos tenían que imaginar los sonidos y la orquestación, añadiendo, además, que los programas de notación nuevos como Finale, Sibelius y similares pueden afectar la capacidad de imaginar sonidos:

Es muy necesario para los del área de composición. Cuando llevé orquestación en México, que era la antigüita, el maestro te daba una partitura para piano y tú tenías que orquestrarla según lo que él te dijera... era puro viaje de imaginación. Tenías tal línea de bajo escrita, en el piano y te imaginabas —¿a ver cómo puede sonar esto con el fagot? ¿Y con los contrabajos haciendo pizzicato o arco? — En cambio, si ya lo empiezas a armar ahí en Finale esa capacidad de imaginarlos se pierde, no se desarrolla.

Gonzalo consideró la capacidad de imaginar sonidos como una herramienta útil para los compositores, pero no del todo necesaria ya que argumentaba lo siguiente: “lo veo como un plus... ayuda a poder lograrlo, pero hay grandes compositores de la historia que no se separaban de su piano”.

Otros docentes mencionaron esta capacidad de imaginar sonidos como una herramienta útil que podía ayudar a la ejecución. Ignacio compartió la experiencia de un compañero ejecutante, quien le aconsejó para los pasajes difíciles imaginarse primero tocando las notas.

Por ejemplo, estamos ahorita tocando una obra que es bastante aguda, y tenemos muchos tiempos de pausa, entonces entras como en frío y si no tienes la melodía aquí [en tu mente] o lo que vas a tocar, no le atinamos a las notas. A ese recital fue mi maestro también y yo lo veía que estaba bien enfocado en las notas que tenía y no fallaba, entonces le pregunté y me dijo, —es que yo enfoco la nota, trato de imaginármela y al momento de la ejecución no me va a fallar— y efectivamente no fallaba.

Como conclusión, es posible observar que existe un desconocimiento general sobre el concepto de *Audiation* y las propuestas teóricas de Gordon, aunque en general, se observa que existe la noción sobre el desarrollo del oído interno, el cuál es trabajado por algunos docentes, pero de acuerdo con la información recabada, parece ser la minoría de los casos.

Evaluación de los estándares para el área de creatividad

El área de creatividad fue la quinta área a analizar. De acuerdo con lo encontrado en la literatura, es una de las áreas más descuidadas dentro de la educación formal y, por ende, una de las áreas que requiere mayor atención (Campbell et al., 2017; González-Moreno, 2016). El listado de estándares propuesto (Tabla 22) enumera diversas habilidades creativas con actividades como la composición, arreglos e improvisación, así como innovar el estado del arte, esto último de acuerdo con lo propuesto por el modelo universitario (González-Moreno, 2016).

Los resultados obtenidos con respecto a la pertinencia (Tabla 22), muestran medias mayores a 4.1 para todas las habilidades, indicando que los docentes consideran el listado

propuesto como pertinente. Con respecto a la factibilidad, esta área es una de las áreas calificadas con menor puntuación, con un rango de medias de 3.10 a 3.69, lo que muestra que, de manera general, el área de creatividad es considerada como una de las menos factibles a desarrollar.

Tabla 22

Pertinencia y factibilidad para el área de creatividad

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Componer música	4.30 (.91)	3.45 (1.40)
Crear arreglos musicales	4.42 (.83)	3.69 (1.28)
Improvisar de acuerdo al estilo y repertorio	4.32 (.93)	3.35 (1.25)
Innovar en estilos, tendencias y formas de composición	4.14 (.97)	3.10 (1.45)

En cuanto a los factores que impiden desarrollar el área de creatividad (Tabla 23), a diferencia de las áreas anteriores, la competencia docente destaca como el factor predominante, con un 65.12% de menciones, la cual recibió más del doble de menciones con respecto al segundo lugar. Diez docentes hicieron mención a su falta de preparación dentro del área de creatividad, lo cual a su vez es atribuido a la escasa preparación que los docentes recibieron en esa área durante su periodo formativo. Destacan algunos comentarios como los siguientes: “mi falta de conocimiento y experiencia en estas actividades, ya que no tuve la suficiente formación en dichas actividades, tampoco he tenido el interés personal de fortalecer dichas habilidades yo misma”. Varios participantes señalaron sus limitaciones creativas como el principal obstáculo: “la imposibilidad por parte del maestro para hacerlo por sí mismo y mostrarlo a sus estudiantes”. Otros docentes también señalaron lo mismo expresando la “falta de experiencia práctica en estas áreas por parte del maestro”, o “la falta de creatividad del profesor” y, en general, señalan la “falta de capacidad para modelar, por parte del docente, para que el alumno emule o imite el modelaje del docente”.

Otros docentes atribuyeron su falta de formación en esa área argumentando que no era su especialidad: “estas prácticas no están en mi ejercicio profesional actual” o no estaban interesados en desarrollarla, expresando que “la composición no es un área que me resulte atractiva, ergo, no me he preocupado por aprenderla”. Otro docente señaló que “no todos tienen las mismas habilidades y perfiles” y uno más añadió de manera similar que para desarrollar mejor esta área “tendríamos que tener un perfil más inclinado a la composición”.

El segundo factor señalado fueron los aspectos curriculares (Tabla 23), con un 27.91% de las menciones. Un docente, por ejemplo, comentó sobre la falta de materias donde se trabaje la

creatividad, “faltan materias extra para poder complementar lo que se ve en clase que vayan sobre esa competencia”. Otro de los maestros señaló el encuadre didáctico como el problema general, señalando que los métodos actuales no ayudan a la creatividad, “prácticamente a los estudiantes se les dice todo el tiempo qué y cómo hacer, rara (o ninguna) vez se les pide que hagan algo (cualquier cosa) con lo aprendido”.

Finalmente, el tercer factor se encuentra relacionado con la competencia del estudiante (Tabla 23), el cual solo recibió un 6.98% de las menciones. Dos docentes hicieron mención a la escasa formación previa a los niveles de licenciatura y uno de ellos a la falta de estudio extra clase por parte de los estudiantes.

Tabla 23

Factores que impiden desarrollar el área de creatividad

Factor	n	%
Competencia docente	28	65.12
Cuestiones curriculares	12	27.91
Competencia del estudiante	3	6.98

El área de creatividad también fue discutida mediante la entrevista a expertos, con el fin de ampliar la discusión respecto al tema y obtener información adicional. Se discutieron dos tópicos principales con los expertos, (1) la importancia de la creatividad para el desarrollo laboral y (2) la enseñanza de la creatividad a nivel superior. Esto con la finalidad de conocer cómo abordan los docentes la enseñanza de este tema, el cual, de acuerdo a los resultados obtenidos en el segundo y tercer objetivo, es una de las áreas que representa un mayor reto a los docentes universitarios, debido a sus bajas percepciones en su sentido de competencia, tanto en su práctica personal como en su práctica docente sobre creatividad musical.

La importancia de la creatividad

Respecto a la importancia de la creatividad para el desarrollo laboral, de manera general, todos los docentes coincidieron en que era muy importante. Carlos señaló que de hecho la creatividad es importante en todo tipo de carrera, no sólo en la música, ya que “la creatividad te ayuda para adaptarte al cambio”. Un ejemplo preciso, con respecto a la adaptación al cambio, lo proporcionó Gonzalo quien señaló cómo muchos artistas desaparecieron durante la contingencia de COVID al no ser capaces de reinventarse, recalcando que, por esa misma razón, no basta solamente con ser un buen ejecutante arriba del escenario:

Es que ya no es suficiente tocar bien Chopin, tienes que además ser capaz de arreglar y estudiar. Ahorita en la pandemia lo vimos: ciertos artistas desaparecieron, les quitaron el escenario y no supieron que hacer, y otros estuvieron muy activos, se reinventaron y grabaron discos desde su casa y mil cosas. La creatividad, hay que desarrollarla, no es algo innato, es una responsabilidad universitaria darles las herramientas para hacerlo.

Ernesto también señaló la importancia de la creatividad en el ámbito laboral. De acuerdo a su punto de vista, es aún más importante ser creativo en el ámbito laboral que en el académico, y comentó que la creatividad tiene que ir más allá de la mera composición, como el conocer e involucrarse en todo el proceso de producción musical.

Yo digo que es un área que se requiere, es muy necesaria y se justifica en todo sentido [...] ¿pero sabes dónde se justificaría más? En el ámbito laboral, en el ámbito comercial. El mundo de sonidos lo tienes aquí, lo editas, lo produces y comercializas, y eso es lo que yo llamo creatividad. Para mí no nada más se limita en componer una pieza bien o en ser creativo, sino en una producción en el ámbito laboral.

Gonzalo compartió un punto de vista similar al de Ernesto. Comentó cómo a raíz de la pandemia los estudiantes requirieron aprender de producción musical. Señaló también que los estudiantes de música popular son los que más se involucran en estas actividades, pero que, dadas las condiciones, también tuvo que ser abordada por los estudiantes de música clásica; “los estudiantes salieron siendo todos productores musicales ahora, aprendieron a grabarse y a producirse en casa porque no hubo de otra”.

Alejandro comentó acerca de la importancia de la creatividad desde el área de educación musical, a nivel medio y básico, ya que muchos egresados trabajarán en esas áreas y tendrán la necesidad de elaborar arreglos para distintos ensambles escolares, por lo que necesitan herramientas para resolver esas situaciones.

Uno tiene que tener la capacidad de sentarse con el papel pautado y poder crear ese arreglo para el coro que tiene enfrente. Porque muchas veces los arreglos que se encuentran disponibles en internet o que tiene uno porque alguien te los facilitó no son aptos; a veces es necesario decir —voy a crear mi arreglo para que mis niños puedan cantar esa canción y puedan tener una experiencia satisfactoria, que se sientan orgullosos de sí mismos—.

Gonzalo, quien tuvo formación como violinista de música clásica, manifestó que al igual que otro no recibió formación en áreas creativas y lo poco que aprendió durante sus estudios fue

a trabajar en corales de música clásica. Reflexionó además cómo esto tuvo un impacto en el campo laboral, y esta situación lo llevó a desarrollar estas habilidades fuera de la escuela:

No me enseñaron nada de eso, ni hacer arreglos, ni adaptar, ni nada de nada. Era hacer corales de Bach y ya. Entonces tuve que inventarme y apañármelas para cuando empecé a trabajar en un colegio de educación básica. Además, cuando empiezas no te apoyan, no hay presupuesto y te piden —haz tal cosa— y no te dan ni un centavo para que lo hagas. Yo no podía contratar a un arreglista, entre muchas cosas, elaboré un arreglo de huapango ¡ah cómo sufrí!

Debido a esas experiencias personales es que Gonzalo ha buscado promover el desarrollo de la creatividad en su institución, tanto para los estudiantes de música clásica y popular, buscando cubrir las deficiencias que tuvo él en su formación:

Los populares tienen que hacer arreglos, producir y todo eso, son las materias que toman. Pero los clásicos les pongo en los últimos semestres una materia de arreglo. La materia de arreglo es porque muchos van a estar en la educación musical [a nivel básico], si están en una escuela, llega la navidad y tienen que preparar canciones para navidad.

Finalmente, David comentó que él considera que la composición es importante y funciona como estrategia efectiva tener un aprendizaje más significativo, haciendo alusión al aprendizaje por descubrimiento: “Me parece importante que compongan música como estrategia de enseñanza, creo que se llama enseñanza por descubrimiento o pedagogía por descubrimiento, y a través de la composición se hace mucho más significativo”. David compartió además que él trabaja un taller de improvisación y señala que la experimentación en esos talleres ayuda a los estudiantes a relajarse, explorar posibilidades, conocer y dominar más su instrumento:

Esta práctica musical hace que experimentes mismo con tu instrumento, busques nuevas posiciones de crear sonido, de producir sonido, que lo explores más. Esta apertura de exploración sonora, de producción de sonido, hace que los estudiantes encuentren maneras para conocer mejor su cuerpo y producir un mejor sonido [...] Entonces también tiene un impacto educativo, psicológico.

Con los comentarios recibidos es posible observar que el desarrollo de las habilidades creativas es muy importante para los egresados, ya que les proporciona herramientas necesarias para el mercado laboral, ya sea laborando como docentes, en lo que tendrán necesidad de elaborar adaptaciones y arreglos para los ensambles que coordinen, así como también para crear y producir su propio trabajo. Resaltan comentarios hechos por Gonzalo y Ernesto, quienes señalan la

importancia que tiene el conocer de producción musical, así como la habilidad de grabar, editar y producir, recalcando el hecho de que actualmente no basta con componer la obra solamente. Finalmente, es también destacable la visión del músico multifacético y que en ocasiones no basta con ser buen ejecutante para destacar en el mercado laboral, este tópico acerca de la especialización del músico es discutido con mayor profundidad en la siguiente sección.

La enseñanza de la creatividad a nivel superior

Los resultados obtenidos con el instrumento cuantitativo mostraron que una de los factores principales que evitan que se enseñen habilidades creativas en la educación formal es porque los propios docentes no se sienten competentes en estas áreas (Tabla 10 y Tabla 23). Este hecho se da, de acuerdo a lo comentado por los docentes, porque ellos mismos no recibieron la preparación en estas áreas durante sus años formativos. Otros estudios confirman este tipo de resultados (González-Moreno y Carrillo, en prensa). Debido a esto, es que se decidió durante las entrevistas, dedicar unos momentos para conocer las experiencias de los docentes y su relación con la creatividad, para, de este modo, triangular información y obtener datos cualitativos acerca de este tema.

Carlos señaló que la creatividad en general es un área descuidada, especialmente en las escuelas de música clásica, ya que generalmente la formación del músico está más enfocada al aprendizaje del repertorio ya existente y a la repetición en aras de reproducir dicho repertorio:

[El área de creatividad] está muy descuidada, precisamente porque nos basamos en la repetición, en que el intérprete es el que repite lo que alguien más se imaginó. Es como “ya no necesito imaginarlo si ya se lo imaginó Mozart, yo nomás tengo que repetirlo”.

Fiona quien tuvo formación en piano clásico durante sus estudios de licenciatura, coincidió con lo señalado por Carlos y comentó que su formación se limitó precisamente a la interpretación, lo cual “se reduce a repetir el repertorio ya creado”. Hugo señaló que esta es una práctica muy común y reflexionó acerca de las prácticas de formación actual, que obliga a los músicos a especializarse como intérpretes o compositores:

Creo que [la especialización] es uno de los remanentes que nos quedan del periodo romántico, parece mentira, pero sí. Antes de esto el músico tenía que hacer todo, tenía que componer, tenía que interpretar, tenía que dar clases, hacer arreglos o dirigir, no se limitaba porque no había becas, no había patrocinios, o si los había, eran muy pocos, los mecenas eran distintos, entonces había que entrarle a lo que saliera.

Hugo además compartió la experiencia de un alumno violinista, que eventualmente dejó el área instrumental para estudiar en el área de composición, lo cual trajo consigo un estigma y señalamientos por parte de sus profesores “¿Y sabes qué le dicen sus maestros? Que es el camino fácil, —te vas por la fácil—”, señalando como un evento desafortunado el que sucedan este tipo de cosas y concluyó diciendo, “esos son prejuicios, creo que valdría la pena liberarnos de ellos”.

En una opinión distinta a la de Hugo, Ignacio quien es músico de orquesta, manifestó implícitamente estar de acuerdo con los modelos de especialización actuales, señalando, que para quienes tengan deseos de crear, existe la carrera de compositor, y que los estudiantes de ejecución también tienen la opción de llevar materias optativas de composición.

Son dos carreras totalmente diferentes, ejecutantes y compositores. Para compositores hay carrera de composición, ahí en el conservatorio. Algunos estudiantes dicen —Voy a inscribirme a materia optativa—, un año de composición, por ejemplo, entonces se meten a esta clase y desarrollan un poquito más el hacer arreglos, es un poquito más para quienes tienen esa inquietud de crear.

Ernesto comentó que, en el caso de su institución, con el paso del tiempo, las diferentes reformas curriculares han ido dejando de lado el área creativa y, por lo tanto, han ido centrándose más en el desarrollo instrumental:

Cuando yo entré a la escuela, en los programas existían competencias de composición, y la composición obviamente implicaba esa creatividad. Creo que en la reforma en 2012 se quitó esa parte de la composición, de la crítica, de todo eso que tiene que ver con la creatividad. Entonces, ahorita no hay una salida muy evidente que tenga esas características de hacer obras, composiciones, arreglos y todo eso.

Al cuestionar a algunos docentes sobre si ellos realizaban algunas de estas actividades (composición, arreglos o improvisación) en su quehacer musical personal, sólo dos de los diez docentes manifestaron realizar estas actividades. Carlos como pianista de jazz y David como compositor. David mencionó haber obtenido diferentes premios en composición a nivel nacional a lo largo de su carrera. Carlos también manifestó que realizar estas actividades activamente y que le han ayudado a abrirse camino en el plano profesional: “las cuatro cosas, componer, hacer arreglos, improvisar e innovar las sigo haciendo en mi vida profesional. Me toca hacerlo y me ha ayudado mucho poderlas realizar”.

Otros docentes que tuvieron formación como instrumentistas o se dedican a tocar en ensambles de música clásica, manifestaron que el trabajo creativo no es su actividad

preponderante. Eduardo quien es músico de orquesta comentó que a lo largo de su carrera profesional ha tenido que dedicar la mayor parte de su tiempo a pulir la ejecución de su instrumento, y aunque ha compuesto algunas obras y realizado algunos arreglos, desde su punto de vista, sus trabajos no tienen la calidad que él desearía:

Creo que [la creatividad] es uno de mis puntos débiles, mi talón de Aquiles. Puedo decir que tengo cierta competencia nada más, y esa competencia es muy limitada. Sí he escrito piezas, nada más que no las considero unas piezas estilísticamente, armónicamente, sustanciosas o fundamentadas. He hecho arreglos de ensambles, he hecho dos o tres partituras para quintetos, es decir mi producción en ese sentido es bastante pobre. Yo creo que, no es que no pueda hacerlo, simplemente es un área que yo no trabajé, no la desarrollé.

Añadió además que, debido a sus obligaciones como docente y músico de orquesta, el tiempo que dispone es poco para poder desarrollar su creatividad como él quisiera y que en ciertos casos prefiere comisionar a otras personas quienes están dedicadas más de lleno a esta actividad.

En mi caso, me consume el tiempo, porque tengo que estar pensando, tengo que estar analizando, hay que esperar a que llegue la inspiración y todas esas cosas, y es mucha inversión de tiempo, y a lo mejor es algo a lo que no he estado dispuesto. Conozco a un amigo que es de Puebla y cuando se trata de hacer arreglos o composiciones yo se las comisiono mejor a él.

Julieta hizo un comentario similar al respecto, recordando que, en sus años formativos, las habilidades creativas no fueron abordadas por sus profesores de instrumento, quienes se enfocaban en otro tipo de actividades y mencionó que dichas habilidades tienen que desarrollarse en el campo laboral: “Creo que esta necesidad de composición, de arreglar y demás, se da también en las necesidades laborales. Uno no lo hace mientras esté estudiando, porque va cumpliendo con lo que nos piden los maestros”.

En el caso de la improvisación, David comentó que en su institución de tipo conservatorio no existen materias que aborden la improvisación, además contó que ha recibido comentarios de compañeros docentes quienes consideran que la improvisación está fuera de su alcance y opina que, desde su punto de vista, la improvisación no es para todos:

Un colega muchas veces me decía, —es que yo no puedo improvisar, no sé improvisar, ponme las notas, yo toco, pero improvisar no sé—. La improvisación es otra habilidad que pienso que no es para todos. Una cosa es ser compositor y otra con ser improvisador.

En el caso de Beatriz, menciona que ella utiliza la improvisación desde el punto de vista de las actividades y contenidos que plantea en su clase, y no necesariamente en el sentido tradicional de la palabra “improviso mucho, pero en el trabajo de la técnica vocal, cada cabeza es un mundo y cada voz también, pero en el sentido de tener un tema musical e improvisar sobre ese tema, no lo uso”. Fiona comentó que en su caso ella tampoco improvisa y no recibió ninguna formación al respecto, sólo pudo recordar una ocasión en la licenciatura donde realizó una actividad de improvisación, y fue de manera informal fuera de clase:

En la licenciatura [trabajamos improvisación] nada más en una ocasión. No estábamos en clase, estábamos platicando sobre la clase de contrapunto, y como juego dijeron bueno, — ahora improvisa tú, este es el tema o la pregunta, ¿tú cómo respondes? — Y en esa ocasión yo me quedé muda porque no, nunca lo había hecho lo que en inglés llaman “*call & response*”.

Al preguntar a los docentes acerca de cómo ellos buscan fomentar esa creatividad en los estudiantes, se recibieron comentarios de distinta índole. Gonzalo de inicio recalcó que la creatividad sí se puede enseñar y que, desde su punto de vista, se requiere de conocimiento para ser creativo.

—¿La creatividad se puede enseñar? — la respuesta es sí, la creatividad está basada en algo muy específico: en conocimiento. Los grandes creativos es que dominan algo. O sea, Stravinsky no es que —era muy creativo, entonces pudo componer— sino no fue creativo porque dominaba las bases de la composición musical, igual que Mozart, igual que Beethoven.

Carlos señaló que aun cuando se trate de reproducir repertorio, se requiere creatividad para poder interpretar los sonidos escritos por otra persona y que la creatividad debería ser abordada en todas las materias.

Es importantísima la imaginación, no sólo para componer e improvisar, sino también para interpretar sonidos escritos por otra persona. Es importantísimo motivar la creatividad, y ni modo, se tiene que hacer yo creo que en todas las clases; se puede hacer hasta en una clase de solfeo.

Por su parte, David mencionó que él les encarga composiciones como actividad final en sus clases de armonía, guiándolos durante el proceso y analizando los temas vistos durante el semestre.

En su trabajo final me tienen que componer una pieza mínima de 16 compases, usando todos los acordes que hemos visto en el semestre. Lo que estoy haciendo es que me hagan

tema nuevo de un acorde nuevo, que compongan para su propio instrumento, una cadencia con tales características e incluyendo el acorde nuevo que estamos viendo.

De manera similar, Ignacio menciona que en su institución se está empezando a trabajar cuestiones creativas en materias como armonía y contrapunto, sin embargo, él como maestro de instrumento solo se limita a ayudar o asesorar a sus estudiantes cuando tienen dudas.

En algunas materias, como es en armonía, contrapunto, análisis musical, empiezan a abordar esto, incluso estudiantes han venido conmigo. Ahí solamente es como un poquito de asesoramiento para ellos.

Beatriz comentó que por su parte ella motiva a los estudiantes a hacer composiciones pequeñas durante sus cursos y alienta a quienes tengan composiciones a que las compartan: “les dejo ahí la tarea, que hagan una pequeña composición como para poner en práctica lo que están aprendiendo, para mí es muy pertinente, pues es una manera de fomentar la creatividad”. Fiona, quien es pianista e investigadora, comentó que, aunque personalmente no es muy creativa en el plano musical, busca fomentar y hacer conciencia en sus estudiantes acerca de la importancia de desarrollarse en esta área:

Les hablo de creatividad aun cuando yo no pueda ser creativa, pero tratando de que ellos hagan conciencia de que necesitan desarrollar esas habilidades como músicos y, por ende, también como un músico íntegro, también en su capacidad de que desarrollen estos en sus futuros estudiantes.

En general, se observó que la mayoría de los docentes entrevistados no se dedican activamente a trabajar en actividades como composición, improvisación y arreglos, y que mucho de ello se debe a que ellos mismos no recibieron esa formación. En este sentido, los datos cualitativos obtenidos en estas entrevistas son un reflejo de los datos obtenidos de manera cuantitativa, donde se observa que uno de los principales factores que impiden la enseñanza de estas habilidades, es la misma falta de práctica y bajo sentido de competencia de los docentes.

Es posible observar, a través de las entrevistas, cómo dichos docentes consideran importantes estas habilidades y tratan de inculcarlas en mayor o menor medida en sus estudiantes, de acuerdo a sus posibilidades. Además, se observa nuevamente dicho fenómeno de especialización, en el que los docentes por falta de tiempo, recursos y estímulos se ven forzados a especializarse en algún área específica, no solamente en la cuestión del desempeño instrumental, sino en actividades mismas como la investigación o la docencia, lo que limita las posibilidades de un desarrollo más holístico.

Evaluación de los estándares para el área de multiculturalidad

La sexta área abordada fue el área de multiculturalidad, la cual plantea la necesidad del abordaje de diversas culturas musicales en educación superior. Como se ha planteado a lo largo del presente documento, actualmente los programas universitarios en México se centran principalmente en la enseñanza de la música europea occidental, denominada para cuestiones de brevedad como *música clásica*, seguida en segundo plano por el jazz, esto limita a los estudiantes a abordar otros géneros (González-Moreno, 2016). Campbell et al. (2017) plantean el abordaje de música multicultural como una necesidad de cambio para la inclusión de otras culturas. Por ello, el listado a evaluar propone diversos géneros musicales, considerados relevantes dentro del contexto mexicano.

Los resultados obtenidos sugieren que los docentes consideraron la mayoría de los géneros propuestos como pertinentes, con medias superiores a 4 (Tabla 24). Es posible observar que, en el caso de la música popular y comercial, las media fue la más baja con un resultado de 4.04, ligeramente inferior al resto. Se observa, además, que la música clásica ($M = 4.66$) sigue siendo predominante, al ser considerada por los docentes como el tipo de música más pertinente para el desarrollo de los estudiantes. Esto contrasta nuevamente con lo observado durante la revisión de literatura, donde diversos estudios muestran que el consumo de música clásica y jazz es del 3% o menor (Chávez et al., 2019; Watson, 2020), lo cual sugiere que el mercado laboral para ese tipo de música es limitado, aportando otra razón para el abordaje de repertorio multicultural.

Con respecto a la factibilidad, se obtuvieron valores superiores a 4 (Tabla 24) para el caso de conocer y ejecutar repertorio de música clásica ($M = 4.59$) y apreciar y reconocer el valor de otras culturas musicales ($M = 4.37$). El resto de los estándares propuestos para esta área obtuvieron valores entre el rango de 3.27 a 3.98, lo cual indica que los docentes consideran la enseñanza de estas habilidades como menos factible.

Tabla 24

Pertinencia y factibilidad para el área de multiculturalidad

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Conocer y ejecutar repertorio de la música clásica	4.66 (.59)	4.59 (.81)
Conocer y ejecutar repertorio de jazz	4.08 (1.01)	3.27 (1.27)
Conocer y ejecutar repertorio de música mexicana	4.44 (.88)	3.98 (1.14)
Conocer y ejecutar repertorio de música popular y comercial	4.04 (1.16)	3.57 (1.38)

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Conocer y ejecutar repertorio de diversas músicas del mundo (excluyendo clásico, jazz o comercial)	4.08 (1.01)	3.29 (1.29)
Apreciar y reconocer el valor cultural de otras expresiones musicales	4.68 (.62)	4.37 (.88)

En cuanto a los factores que impiden a los docentes desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, el primer factor está relacionado con la competencia docente (Tabla 25), con un 39.29% de menciones. La mayoría de las menciones en este rubro estaban relacionadas con el desconocimiento de los géneros y la “falta de experiencia práctica en estas áreas por parte del maestro”. En otros casos, los docentes hicieron mención a su falta de formación, mencionando, por ejemplo, “falta de una formación profesional adecuada y habilidades pedagógicas” o “un perfil inadecuado o pobre del docente, para entender la multiculturalidad”. En otros casos, los docentes lo atribuyen a que solamente recibieron formación en música clásica.

Lo atribuyo a mis propias carencias y conocimiento en géneros musicales. Aunque mi formación fue dentro de la tradición clásica europea, tampoco he profundizado con mayor interés en dichos periodos. Sucede lo mismo con otros géneros musicales como Jazz y músicas del mundo.

Tabla 25

Factores que impiden desarrollar el área de multiculturalidad

Factores	n	%
Competencia docente	11	39.29
Cuestiones curriculares	10	35.71
Falta de apertura	7	25.00

El segundo factor fueron las cuestiones curriculares (Tabla 25), con un 35.71% de las menciones. En este caso, la mayoría de los docentes expresó que el abordaje de diversos géneros no se encuentra dentro del programa de estudios, con comentarios como “el currículum del programa donde trabajo es tradicional y no hay espacio para ejecutar músicas que no sean de la tradición clásica occidental”. Otro participante mencionó que los géneros propuestos “no se encuentran contemplados en el programa del curso”. Un docente expresó que esta falta de apertura se ve reflejada en los ensambles y lo consideró como limitante y frustrante “en la academia como en las orquestas, sólo se enfocan en estéticas de cierto periodo, de ciertos países, lo cual limita, castra”.

Finalmente, el tercer factor considerado fue la falta de apertura por parte tanto de docentes como de estudiantes. Aunque esta falta de apertura puede atribuirse a los programas de estudio, en ocasiones los docentes cuentan con libertad de cátedra, tal como lo comenta uno de los docentes, “el programa académico de mi área suele ser limitado y no incluye forzosamente una pieza que no sea clásica, pudiendo modificarse”. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por algunos docentes, en ocasiones simplemente no existe el interés por hacerlo. En otras ocasiones esta falta de apertura también puede atribuirse a los estudiantes, señalando que a veces son ellos mismos los que no están interesados en otros géneros musicales, “los prejuicios, muchos estudiantes piensan que se trata de ‘música de segunda’, y que no deben dedicarle tiempo, pues les reduce el tiempo disponible para aprender y dominar las obras del repertorio académico”. Finalmente, otro docente señaló esta falta de apertura, pero en el sentido contrario, considerando que el público no consume ciertos géneros musicales debido a la influencia de los medios de comunicación “la cerrazón de los medios de comunicación masiva que sólo difunden ciertos estilos de música y no permite a la gente conocer la riqueza musical que existe”.

Con respecto a la entrevista a expertos, más que hacer una discusión extensa acerca de los diversos géneros musicales propuestos en el listado, en la presente investigación se discutieron principalmente tres tópicos con los entrevistados con respecto a la multiculturalidad: (1) El abordaje del repertorio multicultural en el sistema educativo actual, (2) si el sistema actual atiende a los intereses y necesidades de los estudiantes, y (3) la enseñanza musical formal y el mercado laboral. De manera general se observó que (1) las instituciones de educación formal carecen de apertura hacia la música multicultural, particularmente hacia la música popular y comercial, (2) no atienden de manera adecuada a los intereses de los estudiantes y (3) el repertorio abordado en la educación formal no coincide con las exigencias del mercado laboral actual.

El abordaje del repertorio multicultural en el sistema educativo actual

Inicialmente, se les mostró a los docentes el listado de estándares y los diversos géneros planteados. De manera general, los 10 docentes entrevistados coincidieron en que el listado de géneros era pertinente, reconociendo la necesidad que tienen los estudiantes para recibir formación en diferentes géneros musicales. Esto concuerda con los datos obtenidos en la parte del estudio cuantitativo, en los que los docentes encuestados calificaron el estudio de los diversos géneros propuestos como algo pertinente (Tabla 24). Hugo comentó que conocer diferentes géneros musicales puede llevar hacia una experiencia más enriquecedora, aun así, reconociendo que una persona no necesariamente necesita abordar todos los géneros en su práctica musical:

Para mí es importantísimo y, de hecho, está documentado que históricamente la música occidental ha tenido esa evolución a través del contacto con otros géneros. Hay multitud de ejemplos, pero para no extenderme tanto, el punto es que entre más contacto tengas con otros géneros distintos al tuyo, vas a tener una experiencia más enriquecedora, tampoco es obligatorio, porque finalmente a lo mejor hay géneros que no vamos a hacer.

Una vez establecida la pertinencia del listado, se les preguntó a los docentes si en su institución se trabajaba el repertorio multicultural, salvo el caso de Gonzalo, quien trabaja en una institución donde existe una licenciatura de música popular, la mayoría de los docentes manifestaron que no existía mucha apertura en sus instituciones, habiendo casos de instituciones que apenas estaban en proceso de adoptar otros géneros como el jazz y, en otros, la música popular o comercial. Alejandro, por ejemplo, comentó acerca de su institución “creo que estamos muy anquilosados todavía, pero vamos camino hacia una apertura, veo en las nuevas generaciones un interés por cambiar...”. Un caso similar es la institución de David, “apenas hace poco que el maestro de canto se está atreviendo a poner un repertorio [de música popular] y él hace los arreglos de música de los 80”.

En otras instituciones, como lo son las de tipo conservatorio, se encuentran dedicadas a la música clásica y la apertura hacia otros géneros musicales es aún más limitada. Tal es el caso de Hugo, quien compartió un recuerdo acerca de sus años formativos, recordando que en sus tiempos de estudiante era tabú confesar que, como guitarrista clásico, tocaba guitarra eléctrica y “*hueseaba*” tocando música popular fuera de la escuela, a pesar de ser una práctica común.

Era un secreto a voces que los guitarristas *hueseaban*. Algunos no lo mostraban abiertamente, había cierta estigmatización, lo satanizaban [nos decían] —esta no es la música que enseñamos aquí—, pero a fin de cuentas siempre se ha hecho, de hecho, muchos de quienes fueron mis maestros eran rockeros.

Además, comentó que actualmente apenas se está dando apertura al género de jazz en esa institución, comentó que esta iniciativa surgió al principio como un taller y eventualmente logró consolidarse como una licenciatura. Aun así, Hugo señaló que existe un grupo de docentes que no está de acuerdo con esos cambios, “te puedo decir que afortunadamente ya es la minoría, pero hay una parte de la comunidad que no le gusta, que siente que somos un chipote ahí”, esto hace parecer que la apertura hacia otros géneros como la música popular o comercial dentro de la institución de Hugo pareciera ser lejana todavía.

En otros casos, hay instituciones donde existen licenciaturas para música clásica o jazz, pero se carece de apertura para otros géneros. Eduardo, por ejemplo, comentó que en su universidad manejan precisamente las dos líneas: música clásica y jazz, pero no existe mucha apertura hacia otros géneros como la música popular o comercial y que, además, los estudiantes y maestros de las diferentes carreras, generalmente no trabajan juntos:

Desde mi punto de vista, [la multiculturalidad] no se da en la escuela, si bien se reconoce esta área del jazz y el área clásica, como que hemos sido muy cuadrados en ese sentido y no nos arriesgamos, o no tenemos el interés de abarcar otras culturas, otros géneros, otros estilos [...] difícilmente nos abrimos a otros panoramas. Hablando de multiculturalidad, somos todavía una facultad en este sentido muy lineal. Al menos ahorita estando en el 2021, o eres jazzista o eres clásico, y hay todavía una especie de reticencia, de cierta confrontación digamos, y no nos podemos mezclar cuando [en mi opinión] no debería ser así.

Este comentario contrasta con el de Gonzalo, quien mencionó que en su institución sí existe una mayor apertura y convivencia entre los estudiantes de las licenciaturas popular y clásica, aunque, de todas formas, siempre hay casos donde existe esta reticencia o división mencionada por Eduardo:

Hay estudiantes muy abiertos que cuando te enteras ya están grabando algo juntos. Y entonces el chelista de música clásica está acompañando a la canción de la cantante pop y viceversa, hay de todo. Yo procuro que se revuelvan, [existen] otros más *sangrones*, muy puristas y entonces no se juntan. Entonces aquí es una lucha de clases, pero hay de todo.

Además de la música popular y comercial, se cuestionó a los docentes acerca qué tanto se aborda la música mexicana en sus instituciones, refiriéndose en este caso al folclor y tradición mexicana y no necesariamente a compositores mexicanos que componen al estilo europeo. En su caso, Gonzalo comentó que en su institución existe una materia donde se aborda la música mexicana y la toman todos los estudiantes, tanto los de música clásica como popular, añadiendo:

[...] literal es bailar, cantar y aplaudir la música mexicana, la bailan, sones y huapangos y es divertidísima, a los clásicos les fascina, se divierten como enanos y los de licenciatura popular también hacen de todo, boleros y sones. Es muy importante no sólo por la cuestión histórica de nuestro país, sino para comprender la raíz musical de lo que somos, lo que nos explica como mexicanos, nuestra cultura.

Carlos comentó que en su institución él aborda la música mexicana, así como música popular y música de otras partes del mundo dentro de sus clases de ensamble, “en mis ensambles de música de cámara, no solo vemos música clásica, si alguien quiere tocar en un ensamble, ya sea de jazz, de música latina, brasileña o escogen música popular”. Sugirió además que, en las clases de instrumento, se debe de enseñar la música, no sólo leyendo sino también aprendiendo de oído, “en lugar de ver pura música clásica, se puede abordar, por ejemplo, repertorio de música mexicana y no solo leyendo música mexicana, sino sacando de oído música mexicana, música popular y comercial”. Hugo realiza una estrategia similar, pues en sus ensambles de jazz utilizan música de compositores mexicanos como es el caso de Gabilondo Soler “Cri Cri”, con arreglos que él mismo elabora. En el caso de Beatriz, ella señaló que utiliza la música mexicana y la música popular para trabajar ciertos aspectos técnicos de la voz, “utilizo música popular como para resolver problemas vocales [...] cierto tipo de música para el grave, cierto tipo de música para los agudos o las agilidades”.

Existen, sin embargo, otros casos donde la música mexicana o popular no se aborda, como es el caso de Ignacio, quien comentó que en su institución no se abordan, y no conocía personalmente escuelas donde se trabajara ese tipo de música “...la música mexicana, por ejemplo, hay muy pocas escuelas realmente, yo creo que a lo mejor son escuelas privadas de música de mariachi”. David señaló lo mismo de su institución, diciendo que en su caso siguen trabajando sólo música clásica, y aunque tenían planes de abrir una especialización en producción musical no les ha sido posible por cuestiones de recursos y la pandemia.

Con el fin de contrastar, se les preguntó a algunos docentes con formación en el extranjero, acerca de sus experiencias con respecto a cómo se aborda la multiculturalidad en otros países. Fiona quien estudió un posgrado en Estados Unidos mencionó que, en su caso, participó en el coro de la universidad y el repertorio seguía siendo enfocado en música clásica, aunque existían ensambles donde se abordaban otros géneros.

Era muy clásico europeo todavía, pero también era en función de los antecedentes musicales del director, tenía ascendencia alemana y otro de los retos de estar en ese coro de cámara era que mucho del repertorio era en alemán, así que hablar de un abordaje de música popular o de música folclórica, pues no, no era la característica de ese ensamble. Pero había otros ensambles en los que sí había más música popular.

David, quien estudió en Europa, señaló que había una extensión asociada al conservatorio la cual permitía a los estudiantes estudiar música folclórica de la región, pero no ofrecía estudios de nivel licenciatura, y la licenciatura estaba reservada solamente para la música clásica, lo que

sugiere una incipiente apertura al multiculturalismo, bastante similar a lo que ocurre en México. Paradójicamente, David señaló que fueron compañeros de posgrado, provenientes de Veracruz, los que le enseñaron música folclórica mexicana como el son jarocho mientras estudiaba en Europa.

Finalmente, con respecto a apreciar y reconocer el valor cultural de otras expresiones musicales, destacaron dos comentarios, uno recibido por Beatriz, quien mencionó la importancia no sólo de reconocer el valor de otras expresiones musicales, sino también el de otras expresiones artísticas:

Siempre hago mucho hincapié en que es importante para un artista conocer distintas culturas, no solamente la música, sino la cocina, el cine, las distintas formas de arte, eso nos enriquece como intérpretes y como personas.

Carlos compartió una importante reflexión, recalcando que el proceso de reconocer y apreciar el valor de otras expresiones musicales va más allá de solamente enseñar a tocar a los estudiantes diferentes géneros musicales, y que tiene que ver con otras cuestiones formativas y el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico:

Lograr el último punto te lo va a dar un cambio de mentalidad y de actitud, en nosotros los profesores y los estudiantes [...] no basta con que el alumno de guitarra te toque el concierto de Aranjuez, luego toque un bolero de Álvaro Carrillo y luego toque *Fly me to the moon* cantado por Frank Sinatra, también se requieren clases, de otras cosas, como sociología, antropología de la música, historia, y filosofía.

Generalmente, en el pensamiento colectivo existe la idea de que ciertos géneros como la música clásica o el jazz puedan tener un mayor mérito que otros y que, por ello, puedan ser más dignos de estudio, lo cual sucede frecuentemente en las instituciones universitarias. De hecho, en la entrevista con Hugo, dio testimonio que en su institución esa fue una de las razones por las que se introdujo el jazz por sobre otros géneros ya que “se consideraba música popular de más o menos de cierta calidad”. Carlos criticó esta idea diciendo:

Para mí, un grupo de sonidos no es mejor ni peor que otro grupo de sonidos. Yo no estoy de acuerdo con muchos de mis ídolos musicales que en entrevistas dicen existe buena y mala música, porque no se puede medir si un grupo de sonidos es mejor o peor que otro, sólo lo puedes medir y juzgar si tú le pones tus propios preceptos. Por ejemplo, si yo digo —un grupo de sonidos es bueno porque tiene una gran variedad rítmica— entonces, en ese momento yo digo que una sesión de tambores batá, de música cubana, es mucho mejor

música que una sinfonía de Mozart [...] solo podemos decir que una cosa es mejor que otra si nosotros le ponemos nuestros propios juicios, o conocimientos; le ponemos nuestros propios ideales o le ponemos nuestras propias frustraciones.

En general, de acuerdo con los comentarios recibidos, es posible observar que tal como lo indica la literatura, las instituciones se centran en enseñar música clásica y en algunos casos, jazz, y aún existe poca apertura hacia la multiculturalidad y el abordaje de otros géneros, como la música popular, comercial, la música mexicana o músicas del mundo sigue siendo muy limitado. De los diez docentes entrevistados, cuatro siguen enfocados en la música clásica, y los seis restantes, que abordan otro tipo de géneros, manifestaron encontrar resistencia en sus instituciones por parte de sus pares.

Las ofertas de educación musical formal y la desconexión con los intereses de los estudiantes

Aunado a lo comentado anteriormente, uno de los problemas que se observan de la educación musical formal actual es que existe una fuerte desconexión entre la música que se enseña dentro de las instituciones y los gustos e intereses musicales de los estudiantes. Esto en realidad no es un problema reciente, para demostrarlo, los entrevistados fueron cuestionados sobre sus experiencias formativas, donde algunos docentes manifestaron que cuando ingresaron a estudiar música formalmente, el repertorio y el tipo de música abordado no concordaba con lo que el tipo de música que ellos querían estudiar. Es importante recordar que uno de los criterios de inclusión fue que los maestros tuvieran por lo menos 10 años de experiencia docente, pero como además la mayoría de ellos cuentan con estudios de nivel maestría o doctorado, esto significa que sus estudios de licenciatura en música fueron hechos en algunos casos hace 15, 20 o en algunos casos más de 30 años atrás. Fiona compartió su experiencia al ingresar a la universidad diciendo:

Hay esta desconexión entre la meta que busca alcanzarse con estos programas y lo que son las metas personales de los estudiantes. Yo quería cantar música en inglés de los 80 y lo que me enseñaron en primera instancia fue una pieza española que aborrecí.

Ignacio, quien trabaja en una institución de tipo conservatorio, reconoció que dentro de su institución ingresan estudiantes con intereses en otros géneros, pero que luego de entrar al sistema formal ven coartadas sus aspiraciones debido a la exigencia de desarrollar repertorio de música clásica:

[...] a lo mejor tienen el gusto por ese género [popular] y no lo pueden desarrollar porque están muy enfocados en la cuestión clásica, en la cuestión tradicional, en la música de concierto. Y muchos pues van o aspiran siempre a eso, pero se les coarta una aspiración de querer hacer más cosas.

De igual manera, Eduardo compartió su experiencia comentando cómo de joven se dedicaba a tocar música popular “digamos que fue el antes y el después, el antes, yo me divertía mucho escuchando música popular, es decir, escuchaba cumbias, escuchaba danzón, escuchaba pasos dobles, escuchaba música grupera como le llaman” pero posteriormente tuvo que dejar los géneros populares de lado para cumplir con las exigencias de sus estudios formales.

Una de las situaciones más típicas dentro de la educación musical formal es que muchos docentes tratan de convencer a sus estudiantes de estudiar piezas musicales ajenas a sus intereses (Woody, 2007), con la premisa de que el estudiar la música clásica europea les va ayudar a desarrollar habilidades para que posteriormente ellos puedan transferirlas y aplicarlas en otro tipo de repertorio que sea de su agrado. Hugo señaló este planteamiento diciendo:

A veces creo que las escuelas no lo dicen, pero da la impresión como si al alumno se le planteara todo lo que va a necesitar, pero no es cierto, plantea algo muy específico para un repertorio y a un contexto muy delimitado. Pero la verdad es que hay mucho por aprender, y no todo lo puede dar una sola institución.

Aun dentro de los docentes entrevistados apareció el argumento de la transferencia de habilidades por parte de uno de los docentes de piano, quien realizó exactamente ese mismo comentario, señalando que el abordaje de repertorio clásico se hacía con el fin de que el estudiante desarrollara habilidades para que luego él pudiera transferirlas hacia otros géneros musicales, señalando, por lo tanto, que los docentes de instrumento no ven la utilidad de enseñar música popular.

Hay cosas de la música popular que se pueden resolver con las herramientas que les dio el haber visto el repertorio clásico; no es lo mismo, pero sí depende qué de lo popular. Hay muchas cosas populares que tienen un acompañamiento que no es más que la misma forma de un vals, o de acompañamiento que tiene de acordes muy similares que van por el primero, quinto grado y regresan. Entonces el maestro a veces podría decir “¿bueno, para qué voy a invertir tiempo para que aprenda eso si lo puede hacer solo?”

Carlos, quien también es pianista, mostró una postura contraria, criticando precisamente este argumento, señalando que un alumno puede gastar años de su vida desarrollando técnica

instrumental y tratando de resolver problemas musicales para dominar un repertorio ajeno a sus intereses, y para el que además no existe demanda en el campo laboral.

Conozco muchos pianistas, estudiantes míos y exestudiantes míos que siempre quisieron tocar diferentes tipos de música, en cambio, tuvieron que aventarse a veces hasta diez años tratando de resolver su corporalidad para tocar un concierto de Mozart. Y se les fueron 10 años de su vida, después, cuando salen de ahí se preguntan —¿y ahora qué?— y luego están tratando de buscar entrar a un conservatorio a dar clases porque no tienen trabajo.

Este argumento sobre la transferencia de habilidades del repertorio clásico hacia la música popular, es un tema complejo, ya que aunque pueda hacerse la transferencia de habilidades de un género a otro, la realidad es que en muchos casos al alumno no se le enseña cómo hacerla, probablemente porque en ocasiones, ni los mismos docentes de instrumento saben cómo hacerlo, tal como lo demuestra uno de los comentarios recibidos “yo creo que lo que tiene la carrera es la óptica de desarrollar habilidades para hacer cosas, y después —¿qué voy a tocar o en cómo lo voy a utilizar?— ese es otro asunto”. Fiona comentó acerca de este problema señalando que muchas veces se espera a que el alumno “pueda dar *el salto*”, en referencia a que el alumno pueda aplicar lo aprendido con el abordaje del repertorio formal, para utilizarlo en los géneros de su interés, diciendo que “nos quedamos esperando, pero ese *salto* nunca se da”. Fiona señaló que ella lo vivió en carne propia, pues a pesar de que su interés era cantar música de los 80, no podía hacerlo con la técnica de *bel canto* con la que fue enseñada en su educación formal, y tuvieron que pasar décadas, para lograr cantar el género popular con autenticidad. Esto fue reconocido aún por el docente de piano, quien admitió que pueden existir problemáticas de la música popular que no pueden ser resueltas estudiando repertorio clásico:

Lo que sí sé, es que no todo de lo clásico me ayuda a resolver problemáticas de lo popular, entonces habría que emprender un diálogo muy formal entre gente que se dedica a lo popular y decir —bueno, esto no está abordado en lo clásico, ¿cómo le haríamos para integrarlo?—

Carlos, por su parte, argumenta que, desde su punto de vista, abordar otros géneros como la música popular no tiene por qué interferir con el desarrollo técnico para tocar música clásica:

Desde joven empecé a tocar música popular, a tocar e improvisar, pero también porque me gustaba, me gustó mucho y te lo juro, en ningún momento, tocar música popular o jazz me hizo más torpe para que yo me aprendiera el concierto, Opus 4 de Beethoven, en

ningún momento, esas otras habilidades me quitaron tiempo o me impidieron aprender a tocar Chopin.

Esta desconexión entre el repertorio que se enseña y el repertorio que quieren aprender los estudiantes, provoca que, en algunos casos, ingresan a las instituciones de educación formal ingresen por un corto periodo, pero luego desertan al encontrar oportunidades dentro de los géneros de su interés. David comentó la situación que vive cierta universidad del norte del país, donde muchos músicos de alientos abandonan la universidad para integrarse a tocar música de banda:

[...] entran muchos chavos a clarinete, trompetas, trombón, tuba, los primeros dos años, hay muchos de ellos, pero apenas encuentran trabajo para tocar en una banda se van [...] entonces ese es el gran problema que tenemos, muchos estudiantes de este tipo de instrumentos, así como llegan, se van.

A manera de conclusión, los comentarios de los docentes sugieren que existe una desconexión entre los intereses musicales de los estudiantes y la formación ofrecida dentro de las instituciones de educación superior, que este problema no es nuevo y tiene en realidad décadas. Se observaron, además, posiciones encontradas acerca del argumento de que el aprender música clásica europea puede ayudar al alumno a tocar géneros de su interés mediante la transferencia de habilidades. Este argumento fue defendido en mayor medida por aquellos docentes que se dedican a la música clásica, mientras que los docentes de música popular sostienen lo contrario, y en algunos casos, como el de Fiona, señaló que no sólo no existe dicha transferencia de habilidades, sino que en ocasiones las habilidades aprendidas no son las adecuadas, y pueden llegar a entorpecer el proceso para ejecutar vocalmente otro tipo de repertorio.

Finalmente, los docentes señalaron que el no abordar los intereses de los estudiantes, provoca diferentes problemas, como es precisamente la falta de motivación por parte de los estudiantes, lo que se refleja en su rendimiento musical, y en ocasiones pueden llegar hasta la desertión. Todo esto apunta nuevamente a la necesidad de una mayor apertura a la multiculturalidad por parte de las universidades. Además, como se señaló al inicio, debido al bajo consumo por parte del público de la música clásica y jazz, el repertorio aprendido tiene un mercado laboral limitado, lo cual es discutido a mayor profundidad en la siguiente sección.

La enseñanza musical formal y el mercado laboral

El último tópico discutido dentro del área de multiculturalidad fue acerca de la enseñanza musical formal y su relación con el mercado laboral actual. Al cuestionar a los docentes acerca de

su experiencia como músicos dentro del mercado laboral, la mayoría de los docentes observó una desconexión entre el repertorio que se enseña en las instituciones y los requerimientos del mercado laboral. Carlos señaló esto de manera precisa con el siguiente comentario:

Hay que ser muy certero, en México —¿cuánta gente te contrata a ti o a mí para dar un concierto de música clásica y que nos paguen? — hay que ser muy consciente de esto, en nuestro país, las oportunidades que tenemos como solistas de música clásica, es con las instituciones [universidades y orquestas], pero en el popular y en el comercial es donde hay trabajo.

En el contexto mexicano, las oportunidades de un egresado para laborar dentro de una orquesta son limitadas. De acuerdo a lo comentado por los docentes, esto es debido a dos razones principales: el número de orquestas es bajo y aquellos músicos que ocupan un lugar o una plaza dentro de una orquesta trabajan por 30 años o más, limitando aún más las posibilidades de acceso. Ignacio como músico de orquesta con más de 30 años de experiencia es un ejemplo de ello, y al cuestionarle sobre el acceso a plazas dentro de las orquestas, reconoció que los lugares cada vez son más competidos y que, además, los egresados de universidades mexicanas tienen que competir con músicos extranjeros que acuden a audicionar para las plazas:

Yo lo veo en las audiciones de la orquesta de mi estado, hace 30 años para una plaza de violín, venían entre seis a diez personas, ahora para esa misma plaza de segundo violín en el último atril, vienen 50 gentes para una plaza, y por lo menos 20 tocando como ángeles —o sea, tocando muy bien, con un nivel excepcional— pero desgraciadamente nada más hay un puesto.

De acuerdo con Ignacio, una solución sería abrir más espacios para orquestas o música de cámara, “hay esa necesidad de abrir nuevos espacios, ya se empiezan a abrir ciertos ensambles como de música experimental, música antigua”. Desde el punto de vista del participante, esto sólo sería una solución parcial, ya que además de abrir espacios con dinero público para que los músicos ejecuten, estos necesitarían tener un público que consuma dichas propuestas, de manera que se pueda justificar la inversión que se realiza.

En la opinión de Alejandro, este tipo de situaciones están siendo detectadas por los estudiantes, lo que los lleva a cuestionarse acerca de su futuro laboral y que, en su opinión, sirve para generar una apertura hacia la multiculturalidad por parte de las instituciones formales:

Veo una inquietud, una incertidumbre por parte de los estudiantes que los está llevando a cuestionarse cosas. Una incertidumbre que tiene que ver con su futuro laboral, y como

consecuencia una incertidumbre con respecto a —¿qué es lo que deben de aprender para poder ganarse la vida en el mundo real? — Y creo que esto poco a poco, va a ir abriendo camino hacia una diversidad de posibilidades.

Es interesante notar, que aún músicos clásicos de orquesta han encontrado oportunidades laborales dentro de la música popular. Ignacio mencionó que ha participado en grabaciones para artistas de mariachi como Alejandro Fernández, Rocío Dúrcal o Juan Gabriel. Ignacio reconoció, además, que estas habilidades no las recibió en su formación, sino que tuvo que desarrollarlas por cuenta propia, “este tipo de cosas como el jazz, la música mexicana y música comercial, todo esto yo lo he abordado, digamos, no por medio de la escuela, sino que lo fui abordando a través de la experiencia”.

Finalmente, Hugo señaló de manera interesante ciertas diferencias entre un ensamble de música clásica y uno de música popular como lo es mariachi, contrastando entre la cantidad de recursos materiales y humanos que se necesitan para que el músico de orquesta pueda trabajar en comparación con los del mariachi, quienes tienen la flexibilidad para ejecutar música aun tocando a la intemperie y en condiciones adversas:

En el ámbito orquestal, se requiere para que el músico ejecute, que le pongan su atril, le ponga su partitura, un espacio en una sala y un señor que es el director. Así trabajan muchas orquestas, tienen que tener atrilistas, bibliotecarios y toda esta cuestión. El mariachi no, el mariachi trabaja donde salga, a veces toca a la intemperie toca pues *donde salga la maroma* como le llaman ellos, eso es a lo que yo les reconozco.

Es precisamente dicha flexibilidad, la que permite a este tipo de ensambles tener acceso a un mayor volumen de trabajo, sin mencionar que la música de mariachi tiene un mercado laboral mucho más amplio que la música orquestal.

A manera de conclusión para este tópico, los comentarios recibidos por los docentes indican nuevamente, que existe una desconexión entre el repertorio con el que se forma a los estudiantes con las exigencias del mercado laboral, puesto que la música clásica y orquestal tiene un mercado limitado, no existe suficiente espacio en las orquestas para que los egresados puedan laborar. Esto apunta nuevamente a una necesidad por parte de las instituciones de educación formal a abrirse hacia la multiculturalidad, en este caso hacia la música popular y comercial, para que los egresados cuenten con herramientas para enfrentar el mercado laboral. Como señaló Carlos, “en el [ámbito] popular y comercial es donde hay trabajo, no estaría nada mal apoyar a nuestros estudiantes cuando se les aparezcan esas oportunidades”.

Evaluación de los estándares para el área de pensamiento crítico/analítico

La séptima área propuesta dentro del listado de estándares fue denominada como pensamiento crítico/analítico, la cual busca que los estudiantes desarrollen diversas habilidades que van desde la capacidad de analizar las piezas musicales, tanto desde el punto de vista teórico musical como en relación a sus fenómenos sociales e históricos, todo ello con el fin de que pueda realizar un juicio crítico sobre la música que interpreta o crea propuestos por Mills y McPherson (2015). Dentro de este listado se incluyeron también habilidades para la memorización musical y el desarrollo del metaconocimiento (Torrado y Pozo, 2008).

En el caso del área de pensamiento crítico analítico, los docentes calificaron las habilidades propuestas como medias superiores a 4.7 (Tabla 26), indicando que los docentes califican el listado como pertinente y muy pertinente. En el caso de factibilidad, las medias obtenidas estuvieron entre el rango de 4.27 a 4.54, lo cual indica que los docentes, además de calificar el listado propuesto como pertinente, lo consideran en términos generales factible de ser alcanzado por los estudiantes.

Tabla 26*Pertinencia y factibilidad para el área de pensamiento crítico/analítico*

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Analizar música con base en la teoría musical	4.80 (.57)	4.54 (.85)
Analizar la música en relación a fenómenos sociales e históricos	4.78 (.51)	4.27 (1.11)
Hacer juicios y valoraciones argumentados sobre la música que se interpreta o se crea	4.76 (.52)	4.33 (.93)
Habilidades de memorización musical	4.78 (.54)	4.34 (.87)
Juicio crítico para guiar eficazmente su propio aprendizaje musical	4.88 (.38)	4.48 (.80)

Con respecto a los factores que pudieran impedir el desarrollo de los estudiantes en estas áreas, el principal factor de acuerdo con lo reportado por los docentes son cuestiones relacionadas con su propia competencia (Tabla 27). En este caso, nueve docentes atribuyeron esto a cuestiones de su propia formación, con comentarios como “Mi limitada formación y experiencia en estas áreas”, y “la falta de una preparación profesional de nivel y la ausencia de habilidades pedagógicas”. Este punto fue reforzado por otro de los participantes quien comentó “prácticamente nunca se les dice a los estudiantes los porqués de las cosas, se les impone y ellos obedecen, después creen que la música es una serie de reglas a seguir, lamentablemente”. En otros

casos, los docentes hicieron mención a la falta del desarrollo de un juicio crítico propio, y la “falta de experiencia práctica en estas áreas por parte del maestro”, lo cual, de acuerdo a un participante, sería necesario desarrollar primero esas habilidades a nivel personal, “tendría que dedicar más tiempo a estudiar estos aspectos”.

Tabla 27

Factores que impiden desarrollar el área de pensamiento crítico/analítico

Factores	n	%
Competencia docente	11	50.00
Competencia del alumno	5	22.73
Cuestiones curriculares	2	9.09
Otros	4	18.18

El segundo factor, con un 22.73% de menciones, correspondió a cuestiones relacionadas con la competencia del alumno (Tabla 27). De manera general, se le atribuye a la falta de interés y disciplina para desarrollar estas habilidades “la falta de disciplina e interés individual por crear un aprendizaje autodidacta para complementar lo visto en clase”, y en otros casos a su falta de formación previa, ya que “es pre-requisito que tanto el docente como el estudiante, tengan conocimientos previos en esta área del conocimiento (filosofía, lógica, epistemología)”. Otro docente apoyó esta idea señalando que “las habilidades de pensamiento crítico son difíciles de desarrollar y necesitan fundamentos sólidos desde la primera infancia”.

El tercer factor atribuido a cuestiones curriculares sólo tuvo dos menciones (Tabla 27), correspondiente a un 9.09%. En este caso, los docentes lo atribuyeron a la falta de tiempo debido a “la saturación de actividades escolares y personales que no permiten a las personas hacer introspecciones y razonamientos analíticos”, mientras que otro docente hizo una crítica al sistema educativo en general y sus procesos educativos.

Finalmente, en el área de Otros con un 18.18% de menciones, los docentes lo atribuyen a la falta de interés y la falta de apertura por parte de docentes y estudiantes. De acuerdo con algunos docentes esto se debe a “la falta de interés y, nuevamente, el énfasis en la música académica. La idea de que la música académica es la única que vale la pena aprender, aunque al graduarse y enfrentarse a la realidad laboral”, señalando la tendencia de centrarse en el aprendizaje del instrumento y el repertorio, lo que lleva al alumno a descuidar otras áreas.

En el caso de la entrevista a expertos, dentro del área de pensamiento crítico y analítico se discutieron de manera general dos tópicos: (1) el análisis musical tanto teórico como sociohistórico, su importancia para el desarrollo del estudiante, así como propuestas para generar

un mejor balance entre la teoría y su aplicación en el contexto práctico; y (2) el desarrollo del juicio crítico y la metacognición, en donde se discutió la relación existente entre el desarrollo del juicio crítico con habilidades metacognitivas, la importancia de la adquisición de ambas y los efectos que tienen los encuadres didácticos actuales con respecto al desarrollo de estas habilidades.

Análisis teórico y sociohistórico

De acuerdo con la literatura consultada, la enseñanza teórica del lenguaje musical es abordada prácticamente en todos los currículos de México (González-Moreno, 2016). Todos los docentes entrevistados manifestaron que la teoría musical es enseñada en sus instituciones. Sin embargo, se recibieron comentarios por parte de algunos docentes, señalando que, aunque los contenidos son abordados en diferentes materias de lenguaje musical, en muchas ocasiones los conocimientos adquiridos no son llevados a la práctica. Ignacio comentó al respecto, “hay veces que [los estudiantes] ya llevan cuatro años de conservatorio y por lo menos llevaron dos años de armonía, y aun así no están muy metidos en ese análisis de la teoría musical”. Alejandro compartió una experiencia que tuvo con sus estudiantes, quienes, a pesar de haber llevado cursos de armonía, descuidaban ciertos elementos básicos como el cruzamiento de voces al momento de hacer arreglos o composiciones para su clase:

Estos muchachos se supone que ya tomaron clases de armonía, y la primera sorpresa con la que me encuentro es el cruzamiento de voces, y es lo primero que les llamo la atención, —oiga usted ya tomó clase de armonía, se supone que sabe que las voces no se deben de cruzar, mire lo que está pasando aquí— siento que las clases se están dando de una manera demasiado teórica y poco práctica.

Fiona comentó un problema similar, reconociendo que ella misma durante su periodo formativo conocía los contenidos teóricos, pero no los aplicaba “lo comprendí en su momento, y lo entendía analíticamente, pero no lo transfería a la práctica musical”. Recalcó además que esto es una responsabilidad que debe recaer tanto en los maestros como en los estudiantes:

Asumo mi responsabilidad como alumna, que a veces ve uno muchos contenidos, mucha teoría, pero no hay ese esfuerzo [por ponerlo en práctica]. Aun si los maestros no lo empujan a uno a aplicarlo, uno como estudiante debería buscar la forma de hacerlo.

Alejandro señaló que este fenómeno no solo tiene repercusiones al momento de hacer arreglos o composiciones, sino también al momento de la ejecución, pues se esperaría que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos aprendidos en armonía para ayudarse por

ejemplo, a memorizar repertorio o resolver problemas musicales, pero no lo hacen, recalcando nuevamente que aunque se enseñan los contenidos, no se le enseña al estudiante a aplicarlos, lo que implica una carencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Muchas veces he visto muchachos perderse al estar tocando su recital y es bien chistoso, se quedan trabados en un acorde de dominante con séptima y no saben resolverlo —¿Cuál fue el propósito de tomar clases de armonía y teoría si te pierdes en un acorde de dominante con séptima y no puedes resolverlo a la tónica, ya ni se diga a una cadencia deceptiva? — Creo que no le estamos enseñando a los estudiantes a pensar, y tenemos este problema.

Por otra parte, docentes tanto del norte, centro y sur del país, cuestionaron la importancia de desarrollar habilidades para el análisis teórico, manifestando que en algunos casos el énfasis en la teoría musical les parece excesivo. Carlos quien trabaja en el sur del país compartió el siguiente comentario:

Muchos estudiantes míos, del área de canto, de instrumentos de aliento e instrumentos de cuerda, se quejan muchísimo del exagerado énfasis en la teoría musical de los conservatorios. Se quejan porque dicen que tienen tantas clases de eso que les cuesta mucho trabajo, que no le entienden, y que se pasan el 90 por ciento tratando de resolver eso y entenderlo, y que cuando terminaron la carrera se dieron cuenta de que no tuvieron oportunidad de cantar nada, o que casi no tuvieron prácticas de violín en una orquesta.

Hugo, quien trabaja en un conservatorio en el centro del país impartiendo precisamente materias de teoría musical, parece corroborar lo expresado por Carlos, señalando que existe un alto porcentaje de deserción durante los primeros semestres cuando los estudiantes se enfrentan a las materias relacionadas con el lenguaje musical y el análisis teórico, “siento que más del 50 por ciento de la deserción se da en el primer año, incluso en el primer semestre”. Carlos también realizó un comentario con respecto a los problemas de deserción, y el problema potencial de perder estudiantes talentosos en otras áreas, por carecer de habilidades para el análisis teórico musical:

Tienes un alumno que toque o cante increíble y, por ejemplo, ya lo están invitando a cantar óperas, ya está viajando, ganó un concurso internacional de canto, pero por alguna razón no puede, no le interesa, o le cuesta mucho trabajo la habilidad de reconocer los elementos teóricos musicales, no tenemos por qué forzarlo a que, si no pasa el examen de armonía,

entonces no se titule de cantante. Y entonces ¿qué tenemos? un cantante que corrimos de la universidad, pero que canta en la Ópera de Europa y no tiene licenciatura.

En muchas ocasiones, los contenidos sobre teoría musical que se enseñan, hacen referencia a ciertas prácticas musicales de ciertos periodos específicos de la música europea, como puede ser el canon y fuga o el contrapunto del siglo XVI, que se encuentran desconectadas de la realidad de la música actual. David, quien trabaja en el norte del país impartiendo materias sobre teoría musical, reconoció esta problemática y cuestionó si en realidad vale la pena enfocarse demasiado en ciertas reglas que no tienen uso en la música actual, como es, por ejemplo, el uso de quintas y octavas paralelas:

¿Hasta en qué medida vale la pena estarlos golpeando, flagelando? —ino a las octavas paralelas, no a las quintas paralelas! — si cuando ya vayan a tocar en la vida real, no lo van a usar. Claro, es importante tener conciencia de ello, porque es parte del pensamiento musical reflexionado, pero a lo mejor ya en estos tiempos ya no es tanto.

Respecto al análisis social e histórico de las piezas musicales, los docentes reconocieron su importancia y los consideraron pertinentes. Entre los comentarios recibidos, Beatriz señaló su importancia dando un ejemplo: “entender el texto de los Lied de Schumann o de cualquier otro compositor es súper importante, y una vez que conoces de qué se trata puedes entender también por qué su música es de cierta manera”. Hugo calificó la propuesta como interesante y comentó cómo ambos tipos de análisis pueden utilizarse y complementarse. Gonzalo argumentó que, aunque es interesante tener un abordaje multicultural de la música, considera la música europea como la base de nuestra tradición musical y calificó el conocer la cuestión histórica y social como algo fundamental:

Entender el contexto de otras culturas es fabuloso, por otro lado, nuestro contexto occidental musical, que empezó en el siglo XI o XII en Europa, tiene sus costumbres, tradiciones, y prácticas específicas que quien se va a dedicar a eso las tiene que dominar. Pero esos fenómenos sociales e históricos, es fundamental conocerlos.

Por su parte, Carlos comentó la importancia de analizar la música desde diferentes perspectivas e ir más allá del análisis teórico musical:

Es importante poderle compartir a los estudiantes análisis de música en diferentes aspectos que no sean los únicamente teórico-técnico musicales, es decir, los análisis musicales, sociológicos, análisis musicales históricos, análisis musicales de perspectiva de género, análisis musicales de perspectiva de discriminación racial.

Al cuestionar a los docentes si el análisis social e histórico de piezas musicales se trabaja en sus escuelas, la mayoría comentaron que no es un aspecto que sea muy abordado dentro de sus instituciones y, al igual que con otras cuestiones, esto no parece ser un fenómeno reciente. Fiona recordó sus años formativos y comentó: “no me lo enfatizaban, si lograba descifrar la partitura y tocarla la pieza, pues ya era el gran logro, pero [lo hacía] con mucho desconocimiento”. Alejandro también comentó al respecto, mencionando que, aunque se den contenidos de historia de la música, los hechos históricos no se relacionan con el análisis de piezas musicales, “es un tema muy cercano porque me gusta mucho dar clase de historia de la música, y a veces me frustra ver cómo los muchachos no entienden la relación que existe entre la ilustración y la obra de Mozart”. Eduardo, de igual manera, comentó que en su institución el análisis social e histórico es poco trabajado y señaló que este último debe existir como un trabajo previo al abordaje de una pieza musical:

Es poco trabajado para ser sincero. He aprendido de algunos cursos en los cuales dicen, para tocar la pieza tiene que haber un [trabajo] previo, [en el cual] contextualizas desde la parte histórica, haces una línea de tiempo y cuestionas el contexto político, económico, social, cultural, etc.

Eduardo señaló, además, que gracias a esas prácticas consistentes en contextualizar la pieza musical en sus cuestiones históricas y concentrarse en los factores expresivos más allá de los técnicos, es que muchos estudiantes de la escuela francesa están ganando audiciones en las orquestas y destacando en el mercado laboral:

En la Escuela Internacional del Trombón ahorita quien domina es precisamente la escuela francesa —¿Por qué están ganando audiciones, por qué están ganando solistas, por qué están haciendo una escuela muy importante? — porque están tocando la música de manera fraseada. Hacen sus maneras de interpretar como una forma de expresión natural, no como una forma de expresión basada en una técnica o en un concepto de sonido de calidad, no quiero decir que el sonido no valga, pero no son los elementos predominantes, sino que hacen estas contextualizaciones para poder interpretar su música. Entonces su música no solamente va impresa de su sello personal, sino de toda esta serie de contextos, y eso para ellos es tocar fraseado, “tocar por frases” le dicen allá.

Algunos docentes compartieron ciertas estrategias que ellos utilizan para fomentar el análisis musical durante sus clases. Ignacio, por ejemplo, señaló “como maestro me corresponde hacerles mucho hincapié y les digo ‘a ver este arpeggio —¿en qué tonalidad lo estás haciendo? —

los pongo un poquito a pensar”. Señaló además que aborda el análisis histórico pidiendo a sus estudiantes estudiar a los compositores de las obras que interpretan:

Cuando tocan una obra de Beethoven les pregunto —¿qué periodo tiene, a ver es clásico, romántico, preclásico? — trato de pedirle siempre toda esa información ajena a la partitura, e incluso cuando presentan un examen público —¿a ver qué vas a tocar?, hazme un resumen de estos compositores— ¿qué época son? ¿qué género? ¿en qué periodo hicieron su música?

David mencionó que él realiza análisis de piezas musicales y los comparte con sus estudiantes, explicando la forma de la canción, el motivo melódico principal y el desarrollo de la obra para despertar curiosidad en sus estudiantes y, de acuerdo con su perspectiva, abrirles una nueva ventana para disfrutar la música no sólo desde el punto de vista estético, sino intelectual:

Entonces ya les abro una ventana, porque cuando entran a la clase de armonía les digo — Miren, a partir de ahora, la armonía es como las matemáticas en la música, tienes que empezar a disfrutar la música, ya no como melómano, sino como obtener un goce estético en lo intelectual —.

Hugo por su parte, compartió que lo más importante para motivar a los estudiantes a adentrarse en el análisis musical, es dar el ejemplo como docente, mostrando una buena actitud hacia los estudiantes y a los contenidos del curso, para evitar ver las materias de análisis musical como una asignatura poco interesante o aburrida:

Mi experiencia es que aprenden con el ejemplo de cómo te ven ellos con tu relación con la música. Incluso mis materias, si yo las abordaba de una forma —ya no me quedó de otra, soy maestro de armonía, pero yo quería ser *rockstar*— y lo abordo así con enfado, lo transmites y ellos lo ven, así como de —no pues como que no está tan padre, no me gusta relacionarme así con la música— sin embargo, si tú demuestras una relación distinta con la música, ellos lo aprenden, lo valoran y, al final, yo creo que es lo que se llevan más importante, el ejemplo que nosotros le pongamos.

Al preguntarle a los docentes cuál sería su propuesta para lograr un balance entre la teoría y la práctica, Carlos y Julieta destacaron un par de ideas. Por un lado, desde el punto de vista de Carlos, es necesario atender las particularidades de cada estudiante y que los docentes ejerzan su criterio para alentar al aprendizaje de la teoría musical sin convertirse en una barrera:

Si tengo un alumno que es muy bueno, y que todo lo ha logrado sin saber que el acorde de Do mayor está compuesto por las notas do mi sol, tengo que apoyarlo y no ponerle una

barrera, no voy a decirle —mira, tú no sabes el do mi sol, por lo tanto tú no puedes interpretar bien una sonata de Beethoven— al contrario, de alguna manera yo tengo que hacerle llegar ciertas cosas de teoría musical, por si le llegan a servir, pero si por alguna razón no está en la vida del alumno eso, tampoco tenemos por qué forzarlo.

Carlos recalcó también que es importante apoyar a quienes muestran intereses y aptitudes para el análisis teórico musical y proporcionarles más información:

A lo mejor, esta persona va a ser una persona que va a ser muy feliz con eso y que además va a poder enseñar, va a poder llegar a más públicos, ser creativo y se va a inventar nuevas cosas. No solo va a aprender miles de teorías musicales ya existentes, sino aparte se va a crear la suya. Adelante, esa particularidad hay que apoyarla.

Julieta, por su parte, a partir de una experiencia que tuvo trabajando en diversas universidades del centro del país, propuso cambiar los formatos de los exámenes basados en presentaciones musicales, en favor de conciertos académicos o didácticos, incluyendo dentro del programa un análisis no sólo teórico, sino social e histórico, así como una reflexión del alumno hacia los retos técnicos y cómo resolverlos. Esto ayudaría a que el estudiante trabajara estas habilidades del pensamiento crítico y analítico, y no limitarse solamente a la mera ejecución del repertorio:

Es un programa en extenso que tiene que ver con la presentación de un pequeño recital, y ahí en el programa tienen que explicar su experiencia con esa obra, desde contextualizarla históricamente hasta su experiencia actual con la obra, pasando por el análisis musical, pero sobre todo en la experiencia como ejecutante y los retos que tuvo en cada pieza. Creo que eso sería muy valioso para ser implementado en un examen, por ejemplo, más que un recital de manera tradicional, [en donde se presentan] las obras una tras otra esperando el virtuosismo del instrumentista.

Comentó, además, que valdría la pena que los estudiantes no sólo se enfocaran en aprender repertorio nuevo cada semestre, sino retomar piezas aprendidas en los primeros semestres para que puedan ser abordadas posteriormente con una mayor madurez musical, aún si eso significa sacrificar la dificultad del repertorio o la oportunidad del alumno para mostrar una mayor habilidad técnica:

No se trata de mostrar solamente las obras maravillosas y tremendamente virtuosas que logró [el alumno] para desarrollar sus habilidades de ejecución, sino su comprensión musical general. A mí me encantaría ver en un recital final, cómo fue ese proceso crítico, y

ahí yo creo que está este pensamiento crítico —¿cómo es ese proceso de comprensión musical desde el primer semestre al último? — quizá el último semestre ni siquiera deberían de tocar obras nuevas, porque es volver a enfrentarse a retos de cosas no resueltas, que le van a tomar años. Entonces, a lo mejor es [utilizar] una visión más retrospectiva, analizando, ¿qué ha pasado en ese proceso? eso sería muy valioso, pienso yo.

De manera general, se observa que los docentes consideran pertinente el desarrollo de habilidades para análisis musical tanto teórico como sociohistórico, ya que de acuerdo con los docentes tiene impacto en otras áreas como la memoria musical o la ejecución instrumental, lo cual ayuda a los estudiantes a desempeñarse mejor en el mercado laboral. Adicionalmente, el desarrollar habilidades de análisis musical, contribuye también a que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico, lo cual será discutido más a fondo en la siguiente sección. Se observa también que, aunque existen materias donde se abordan contenidos como la teoría musical y la historia de la música, hace falta desarrollar estrategias para que los estudiantes aprendan a aplicar estos conocimientos en la práctica. Finalmente, de acuerdo con los comentarios recibidos, hace falta desarrollar criterios que atiendan a las individualidades de cada alumno y ayuden a proporcionar un balance adecuado entre la teoría y la práctica.

Pensamiento crítico/analítico y metacognición

Con respecto a desarrollar en el alumno la capacidad de hacer juicios argumentados sobre la música que se interpreta o se crea, este planteamiento se hace con la idea de fomentar en el estudiante un juicio crítico, para que tenga capacidad de juzgar piezas musicales no solo en términos del mérito o valor de la obra bajo ciertas convenciones o parámetros establecidos por un tercero, sino también para que el estudiante pueda juzgar su propio desempeño musical al momento de interpretar obras de otros autores o evaluar creaciones propias, bajo los parámetros que el estudiante necesite. Esta perspectiva también fue comentada por Carlos quien coincidió que los criterios y parámetros para realizar los juicios debe surgir de acuerdo a las necesidades del estudiante, “es importantísimo que el alumno vaya creando un criterio, pero que siempre sea consciente de que los juicios y las valoraciones surgen de acuerdo a nuestras propias necesidades”.

Esto puede ser aplicable en múltiples escenarios, por ejemplo, si el estudiante quiere crear una canción para el ámbito comercial, necesitará evaluar su canción con parámetros como su duración, para ver si es apta para ser promocionada en la radio, la calidad de la mezcla y producción, en caso de que su objetivo sea subirla a una plataforma digital como Spotify, o si cumple con ciertas convenciones estilísticas de un género musical que pretende dirigirse a un

público determinado. En el caso de tratarse de un arreglo musical, el estudiante puede juzgar su trabajo utilizando parámetros como la dificultad de los arreglos, para ver si se adapta a un ensamble determinado, tomando en cuenta los instrumentos dentro del ensamble y las habilidades de los integrantes, etc.

Otro aspecto a considerar es que esta capacidad para hacer juicios sobre la música que se ejecuta o crea, exige que se haga una crítica a la práctica musical propia o la de un tercero, lo cual abona a los procesos metacognitivos. El realizar estas prácticas, requiere que el estudiante escuche y analice su propia interpretación, e identifique las áreas de oportunidad para mejorar su práctica musical. Además, le posibilita el comparar múltiples versiones de una canción en aras de rescatar diversos elementos que le permitan mejorar su propia interpretación.

Diversos docentes coincidieron en que desarrollar el juicio crítico es importante. Alejandro señaló que la metacognición está ligada a la memoria musical y planteó cómo esto tiene un efecto directo en el aprendizaje de repertorio y la interpretación en vivo:

Un alto porcentaje del fracaso que tiene el estudiante al tocar en público es la incapacidad para memorizar la obra o para superar los escollos con los que se encuentra al momento de tocarla de memoria —¿cuántas veces vemos a los muchachos aterrados tocando en el escenario porque se les olvidó algo? y se produjo el efecto dominó y un error trajo otro error— porque no han desarrollado habilidades de metacognición para aprender a memorizar sus propias obras.

Gonzalo también calificó el desarrollar esta habilidad como algo importante: “en el ambiente universitario, las dinámicas del grupo, que unos se evalúen a otros y la autoevaluación consciente, dejar que los estudiantes se califiquen, se evalúen y comenten de sí mismos es muy importante”. Aunque la autoevaluación sea considerada como importante, desafortunadamente, de acuerdo con Alejandro, esta no parece ser una práctica muy abordada:

La mayoría de los estudiantes no se audiogrababan, ni se videogrababan con el propósito de evaluar su desempeño musical. Algo ridículo, porque todos tenemos celulares, y ahora tienen la función de audiograbación y videograbación, pero no la utilizan. Pueden grabarse y autoevaluarse, identificar sus áreas de oportunidad y fortalezas, strategizar para superar los retos de su ejecución musical y no lo hacen.

Gonzalo también comentó sobre los formatos de Master Class, como otras alternativas donde los estudiantes pueden tener un espacio para autoevaluarse y coevaluarse, aportando críticas constructivas que les ayuden a mejorar su práctica:

Las masters clases abiertas, donde el profesor sienta a sus estudiantes y todos opinan suman muchísimo, y es parte de crear un juicio crítico entre los estudiantes, y les digo siempre, el crítico es el que aporta, y el criticón es el que destruye y no tiene soluciones.

Este tipo de dinámicas encuentra eco en los hallazgos de otros investigadores como Virkkula y Kunwar (2017), quienes señalan que el proporcionar oportunidades a los estudiantes para trabajar con expertos en el área, permite a los estudiantes adquirir habilidades para el campo laboral, a través de los procesos sociales y la resolución de problemas, lo cual provee aprendizaje más significativo. Esto también refuerza la significancia que tienen el área disciplinar y la práctica profesional en la visión de la alfabetización, así también de la perspectiva sociocultural señalada por Limberg et al. (2012) quienes mencionan que para el proceso de alfabetización los individuos necesitan aprender de un lenguaje específico dentro del área disciplinar. Mills y McPherson (2015) señalan además la convivencia con expertos, en este caso dentro del área musical, como uno de los procesos importantes para la alfabetización musical.

Otro de los puntos que se discutieron respecto a este tema es la posibilidad que tienen actualmente los estudiantes con las tecnologías de acceso a la información, de encontrar diversas versiones de una pieza musical, tocada por diferentes músicos o en diferentes conciertos. Esto permite al estudiante ejercitar su juicio crítico, contrastando entre diferentes versiones y retomar ciertos elementos que luego puedan ser incorporados en su propia práctica musical. Julieta señaló que muchas veces, no solamente se pueden encontrar piezas del repertorio, sino hasta ejercicios de técnica instrumental:

Me parece importante que ahora lo que sí pueden hacer los chicos, es escuchar las obras. Antes nada más podía uno comprar un disco de obras ya grandes, ahora se puede escuchar incluso pequeños ejercicios. O sea, hay alguien que se le ocurrió subir los ejercicios, y los sube ya con un sentido musical.

Esta práctica de escuchar y contrastar versiones, usada como un recurso más para la preparación de los estudiantes, tuvo opiniones encontradas. Por una parte, docentes como Ignacio consideran que abusar de este recurso es equivalente a dejar de trabajar en la interpretación propia y el tomarse demasiadas libertades puede a veces desvirtuar la interpretación sugerida por el compositor:

Yo les invito a que escuchen ciertas versiones, o una o dos nomás, porque ya estamos dejándole todo el todo el trabajo al intérprete que nos está compartiendo la música, o el

que grabó esa edición o ese concierto o sinfonía, y ya no le estamos dejando nada a lo que nos dice el compositor.

Por otro lado, Gonzalo al igual que Ignacio, opina que es importante la búsqueda de la expresión propia, pero desde su punto de vista, el escuchar diferentes versiones de una pieza musical no afecta para ello, sino que lo beneficia, y considera que es imposible copiar a otros intérpretes:

Lo importante es que uno busque su expresión al final, eso sí. No intentar copiar, porque además ni te va a salir. Buscar tu propia voz es muy importante, pero escuchar entre más versiones mejor, claro que sí. Eso sí, definitivamente esa idea de “no la oigas para nada” es obsoleta, hay que escuchar muchas versiones, y aprender de ellas.

Eduardo, por su parte, compartió su experiencia como músico de orquesta y señaló que, en diversas ocasiones, como trombonista, tiene que tocar ciertas líneas melódicas o piezas adaptadas de otros instrumentos, y que, desde su perspectiva, es importante escuchar la pieza interpretada en otros instrumentos:

A mí me enseñaron que si tú vas a tocar una pieza y esa pieza es una pieza adaptada, es decir, que no es original para el instrumento, con mucha mayor razón escuches otras versiones, menos la versión de tu instrumento.

La razón por la que Eduardo sugirió escuchar otras versiones distintas al instrumento, es porque, desde su punto de vista, lo importante no es sumergirse en las cuestiones técnicas del instrumento, sino en el contexto de la obra, tanto en su aspecto sociohistórico, como expresivo,

Porque finalmente tú vas a adquirir esos en sus contextos en diferentes enfoques, de tal manera que cuando uno la interpreta, no la interpreta pensando en un trombonista, sino la interpreta pensando en ese contexto histórico, político, cultural.

Aunque las opiniones con respecto a este último punto fueron variadas, de manera general, se observa un consenso entre docentes quienes coinciden en que generar juicios sobre la música que se interpreta o crea es una habilidad útil para el desarrollo del estudiante. Dadas las limitantes de tiempo, no se pudo seguir ahondando en este tema, pero se considera necesario en un futuro, continuar investigando, sobre todo respecto a las estrategias para desarrollar estas habilidades.

El último punto abordado con respecto al área de pensamiento crítico/analítico, fue el referente a la necesidad de desarrollar en los estudiantes un juicio crítico que les permita

eventualmente guiar su propio aprendizaje musical al momento de egresar, lo cual implica que el estudiante necesita trabajar el pensamiento crítico, la autoevaluación, la metacognición entre otros. De manera general, todos los docentes entrevistados coincidieron con la pertinencia e importancia de desarrollar estas habilidades en el estudiante. Gonzalo destacó su importancia para poder desenvolverse y lidiar con las diversas actividades a las que los estudiantes se enfrentarán en el campo profesional: “es una herramienta fundamental para el mundo profesional, porque si tienes muchos compromisos, tocadas, grabaciones conciertos, hay que tener un juicio crítico para guiar tu propio aprendizaje”.

Diversos docentes destacaron la importancia que tiene que el estudiante aprenda a guiarse por sí mismo y dejar de depender de sus profesores. Hugo comentó que, aunque con los estudios formales el alumno recibirá ciertas herramientas para enfrentar el mercado laboral, necesitará ir adquiriendo herramientas propias al salir de la institución:

Es importante que los chavos sepan que cualquier institución, te va a dar ciertas herramientas para que las puedes aprovechar, pero que no es definitivamente todo lo que puedas necesitar, porque todo lo que vas a necesitar lo vas a descubrir allá afuera.

Beatriz expresó “lo digo cada clase, es fundamental que cada uno de mis estudiantes tenga todo el conocimiento posible como para ser sus propios maestros, y que no tengan que necesitarme en toda la vida”. Fiona realizó un comentario similar diciendo:

Es una realidad que tiene uno que asumir como músico, que no pueden estar constantemente esperando que te digan –está esto bien, o está mal– tienes que aprender a tomar tus propias decisiones en lo musical, en sí seguirte preparando y seguir aprendiendo aquello que no dominas, pero también a tomar las propias decisiones que se esperarían de un músico.

Al igual que Beatriz y Fiona, Ignacio se expresó de manera similar:

Como se los digo a los estudiantes –mira, después del último día de clases de aquí del conservatorio, en tu octavo año tú ya te vas– yo quiero que tú hagas también un poco de tu crítica, que seas autosuficiente, para que el día que estés fuera de la institución tú ya sepas caminar, sepas a qué te vas a enfrentar en una audición, con todo lo que te estoy diciendo de periodos, de todo el desarrollo que hiciste a lo largo de estos seis años que llevas conmigo.

Existen diversos retos para que los estudiantes puedan lograr esta independencia de sus maestros y el principal de ellos, como se mencionó en el marco teórico, es que los encuadres

didácticos actuales se favorece la reproducción de repertorio y la obediencia por sobre la autonomía (Torrado y Pozo, 2008). En el sistema actual, el alumno trabaja sobre una pieza musical, la cual es revisada en cada clase por el profesor mientras le hace observaciones y correcciones en un ciclo repetitivo. En estudios anteriores (Carrillo y González-Moreno, 2021), estas prácticas fueron señaladas como una posible causa de una baja percepción del alumno en sus propias competencias, generando una falta de confianza en sus habilidades y en sus propios juicios.

Un par de docentes hicieron comentarios sobre este tipo de prácticas en la enseñanza instrumental. Desde el punto de vista de Beatriz, esto pareciera ser una acción premeditada por parte de ciertos maestros para mantener cautivo al alumno, tomando lecciones por tiempo indefinido y la etiquetó como clientelismo; “ahí te voy dando de a poquito a ver cuándo aprendes, o te voy dando de poquito como para que sigas viniendo eternamente a mi clase”. Fiona también señaló este tipo de prácticas diciendo:

Luego se crea este vínculo tan fuerte entre el maestro y el alumno que lo hacen sentir que tiene uno la necesidad de ellos permanentemente y no debería de ser, que tendría que ser darle la oportunidad al alumno de que él mismo tome las decisiones o que reflexione, meta-cognitivamente sobre su aprendizaje musical.

Alejandro, por su parte, señaló esto como un problema recurrente ya que el estudiante generalmente no reflexiona sobre su práctica musical ni cómo mejorarla y esto evita que desarrolle estas habilidades metacognitivas:

Creo que lo peor, es que el estudiante que cree que los problemas y los retos que tiene en el aprendizaje musical se van a resolver por sí mismos, y que, en algún momento, mágicamente, va a superar aquellos obstáculos. Es decir, el alumno no se pone a reflexionar sobre cómo aprender a aprender.

Los estudiantes que egresan de las instituciones sin recibir esta formación, pueden pasar años para poder desarrollar estas habilidades por su cuenta. Beatriz y Fiona dieron testimonio de lo anterior, las docentes compartieron que tuvieron que pasar muchos años para poder lograr adquirir esta autonomía. En el caso de Fiona fue hasta sus estudios de posgrado, cuando recibió formación en otro tipo de materias como la psicología musical, las que le ayudaron a volverse más reflexiva acerca de su quehacer musical y, eventualmente, tener la confianza en sí misma:

Ya en este acercamiento a la psicología musical, a los temas que se vieron en el curso, a ver y a entender las implicaciones que tenía o entender estos factores, aplicar las estrategias

más favorables que beneficiaran el aprendizaje musical, me hizo ser mucho más reflexiva, entender todas mis debilidades, todas las flaquezas en mi desarrollo musical, darles un porqué a las cosas.

En el caso de Beatriz es todavía más grave, pues comentó que aún en sus estudios de posgrado siguió siendo formada bajo los mismos esquemas y que, en su caso, tuvo que aprender a adquirir esa autonomía no a través de su formación, sino por cuenta propia “nunca me lo inculcaron, nunca me lo dieron [...] muchas de las cosas que yo entendí y aprendí, fue estudiando mucho, leyendo distinta bibliografía y observando clases”.

De manera general, se observó que todos los docentes consideran importante para el desarrollo del estudiante en que este pueda adquirir habilidades metacognitivas, que le ayude a guiar su propio aprendizaje musical una vez que egrese de la institución. Se observó que las perspectivas de los docentes coinciden con lo encontrado en estudios anteriores, sobre cómo el encuadre didáctico actual en realidad no fomenta el desarrollo de estas habilidades, por lo que sigue siendo un tema pendiente en la instrucción musical, razón por la cual, se considera pertinente su inclusión en el listado de estándares propuestos, lo cual permitirá poner este tema a discusión en investigaciones futuras.

Evaluación de los estándares para el área de docencia/gestión/investigación

Las habilidades para la docencia, gestión y administración fueron agrupadas en una última área, las cuales se muestran en la Tabla 28. Como se menciona en la revisión de literatura, estas áreas se encuentran contempladas dentro del modelo universitario (González-Moreno, 2015). Con respecto al área de docencia/gestión/investigación, los docentes calificaron el desarrollar habilidades para esta área con calificaciones superiores a 4.6, una calificación alta que las coloca cercanas al rango de muy pertinente. En el caso de la factibilidad, los docentes calificaron el desarrollar habilidades para la docencia ($M = 4.31$) e investigación ($M = 4.04$) como factibles. En el caso de la gestión cultural, la media fue de 3.73, lo cual indica que, aunque los docentes consideran el desarrollo de habilidades de gestión como muy pertinentes, las consideran menos factibles de desarrollar.

Tabla 28

Pertinencia y factibilidad para el área de docencia/gestión/investigación

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Habilidades para desempeñarse como docente	4.80 (.53)	4.31 (.94)

Actividad	Pertinencia (M/DT)	Factibilidad (M/DT)
Habilidades de gestión cultural (gestionar su propia carrera musical, sus relaciones laborales, producir, monetizar su trabajo y otros)	4.67 (.72)	3.73 (1.08)
Habilidades para la investigación	4.64 (.56)	4.04 (1.0)

En cuanto a los factores que impiden el desarrollo de los estudiantes en estas áreas, los docentes hicieron referencia a las cuestiones curriculares como el primer factor (Tabla 29), con un 54.55% de las menciones. Algunos docentes hicieron referencia a que los planes y programas de su materia no contemplan el desarrollo de estas habilidades, con comentarios como “[estas habilidades] no se encuentran contemplados en el programa del curso” y “las materias que imparto no tienen relación directa con estos campos, y aunque sí parecieran tenerla, el plan de materia de cada una no contempla ni da espacio a atender esa relación”. Otro docente señaló, “la asignatura se centra en que el alumno se desarrolle como intérprete clásico”. Un participante comentó que la docencia, gestión e investigación “son habilidades cuya importancia apenas está siendo reconocida” y uno más señaló la importancia de añadir materias que atiendan estas áreas, “al menos creo que se podría empezar por el currículo, es decir, implementar más materias de gestión e investigación que tanta falta hacen”.

Tabla 29

Factores que impiden desarrollar el área de docencia/gestión/investigación

Factores	n	%
Cuestiones curriculares	12	54.55
Competencia docente	8	36.36
Falta de interés	2	9.09

La competencia docente fue señalada como el segundo factor (Tabla 29), con un 36.36% de menciones. En general, los docentes hicieron comentarios con respecto a sus áreas de formación y especialización: “creo que es la falta de especialización de muchos docentes, tanto en áreas de educación musical, gestión e investigación”. Uno más señaló que, aunque estas habilidades fueran incluidas en los planes y programas, “no todos los docentes tienen el perfil para impartir los contenidos de estos programas”. Esto coincide con la opinión de otro participante que manifestó que no cualquiera puede dedicarse a la docencia: “no cualquiera puede ser profesor, hace falta cambiar esa idea y crear un perfil profesional para la docencia de las diferentes áreas de la música”. Otros docentes atribuyeron su falta de habilidades a su propia preparación: “la falta de una preparación profesional de nivel y la ausencia de habilidades

pedagógicas”. Otros participantes comentaron que carecen de habilidades prácticas para el caso de la gestión e investigación: “falta de experiencia práctica como músico, de conocimiento en las áreas de gestión y carencia de habilidades y experiencia en investigación”. En algunos casos, los maestros señalaron que no reciben cursos que los ayuden a suplir su carencia de formación en dichas áreas: “La falta de cursos que nos brinden estas herramientas como docentes”.

Finalmente, un par de participantes señalaron la falta de apertura e interés como otro factor (Tabla 29), uno de ellos expresó: “la investigación usualmente no es del interés de los estudiantes”. El otro docente ahondó más en su comentario expresando el prejuicio que tienen estas áreas por parte de estudiantes y maestros:

Aún pesa mucho la idea de que el que se dedica a la docencia, la gestión o la investigación es un músico fracasado que, a falta de habilidades y destrezas suficientes para ser un buen ejecutante, debe dedicarse a estas áreas menos importantes de la música.

Con el fin de recabar mayor información, se realizó una entrevista a docentes respecto a esta área, los tópicos abordados para esta área fueron los siguientes: (1) la relevancia que tiene la formación en docencia, gestión e investigación para el desarrollo de los estudiantes; y (2) se abordaron de manera específica cada una de las tres actividades, en donde se discutió con los docentes temas relevantes al área específica, y el abordaje y experiencias que cada docente ha tenido dentro de sus instituciones.

Discusiones generales respecto al área de docencia/gestión/investigación

De inicio, se pidió a los docentes su opinión acerca de la inclusión de estas habilidades en la formación de los estudiantes. De manera general, los docentes las consideraron como pertinentes ya que abonan a la formación de los estudiantes. Sin embargo, también se recibieron diversas opiniones expresando que el incluir estas áreas significaba añadir mayor contenido a los currículos y suponían un peso extra para los estudiantes. Alejandro, por ejemplo, cuestionó sobre el balance formativo señalando que muchas habilidades, entre ellas aquellas para la docencia, gestión e investigación, podrían no ser utilizadas por todos los estudiantes.

La cuestión es –¿cómo crear una formación bien balanceada? ¿cómo crear un plan de estudios que pueda proporcionar una formación integral del estudiante y que esté bien balanceado? – es difícil asegurar con absoluta certeza que aquel conocimiento, habilidad o destreza, va a ser indispensable para el estudiante, porque no va a serlo para todos.

Carlos opinó de una manera similar, señalando las cargas que supone para los estudiantes recibir formación dentro de estas áreas adicionales a las exigencias que reciben los estudiantes en la parte musical:

A veces resulta un poquito pesado para los estudiantes. A mí me han dicho mis ex-estudiantes que aparte de todo lo de música, tienen que ver clases de pedagogía, tienen que hacer proyectos de gestión, o se tienen que ir a organizar un concierto a una primaria en una colonia lejana, y luego de investigación; tienen que hacer una tarea extra, aparte de lo que ya investigan para su propia disciplina de la música.

Por contraparte, Eduardo consideró la formación en docencia, gestión e investigación como una propuesta positiva, ya que aporta a los estudiantes diversas alternativas para desenvolverse en el campo laboral. Justificó, además, que al igual que en cualquier otra área disciplinar, es necesario complementar la formación con otros campos del conocimiento:

Es una universidad, y como en cualquier otra área disciplinar se complementa con otros campos de conocimiento, el hecho es que [el alumno] no solamente puede ser instrumentista, a lo mejor conforme va avanzando, le gusta mucho la educación musical, investigación o la gestión.

Finalmente, señaló la importancia de trabajar estas áreas para que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico y sea más creativo:

[Es importante] que se les enseñe a los estudiantes no solamente a tocar o desarrollar técnicas instrumentales, sino a ser más críticos, esa palabra para mí es muy importante, ser creativos. Y creativo no solamente se da en la ejecución sino también en otros ámbitos como la educación o investigación.

Alejandro reconoció que, aunque es difícil lograr un balance, y a pesar de que existan excepciones, es preferible que las opciones de formación se concentren en lo que la mayoría de los estudiantes enfrentará en el mercado laboral, resaltando además que las investigaciones recientes apuntan a que el trabajo del músico tiende a ser de multi-actividad.

No podemos tomar casos individuales, desafortunadamente [la formación] tiene que ser dirigida a la mayoría, y precisamente aquí es donde la investigación se vuelve valiosa. Autores como Guaderrama y Machilot encontraron que, en su mayoría, los egresados de las escuelas de música tienen fuentes laborales del tipo multi-actividad e intermitentes.

En general, por los comentarios recibidos, se observó que los docentes consideran la formación en docencia, gestión e investigación como pertinentes y útiles para la formación de sus estudiantes, pues les proporcionan alternativas para desarrollarse en el campo laboral. Sin embargo, todavía existe debate acerca de la mejor manera para implementarlas dentro de los currículos y lograr una formación más balanceada. Posterior a esto, se discutió con los docentes las particularidades de cada área en específico, los datos obtenidos se muestran en los siguientes apartados.

Docencia

Una de las mayores coincidencias con respecto a esta área, es la convicción de los docentes de que la mayoría de los egresados trabajarán en algún momento de su carrera como docentes, ya sea en instituciones públicas o particulares. Este hecho hace patente la necesidad de los estudiantes por recibir, en mayor o menor medida, herramientas básicas para desempeñarse en la docencia. Hugo, por ejemplo, señaló que la docencia es una de las principales fuentes de ingreso de los músicos y añadió:

Más del 90 por ciento de los músicos en algún momento de su profesión tienen que dar clases. En algún momento nos tenemos que enfrentar a dar una clase, y entonces, [el conocer] las cuestiones didácticas más allá de la ejecución vienen bien que las tengamos presentes, porque vamos a echar mano de ellas.

Es importante destacar que este tipo de comentarios fueron hechos por docentes tanto del norte, centro y sur del país. Carlos, docente en el sur del país, señaló que, en el mercado laboral actual, no basta con trabajar exclusivamente como ejecutante o compositor para subsistir, “el músico siempre va a dar clases porque el campo laboral no es tan generoso en nuestra profesión, entonces hay que buscarle”. David, quien labora en el norte del país, respaldó lo mencionado por Carlos, señalando que en su institución hicieron una renovación en sus planes de estudio para incluir materias de educación musical, por considerar que todos sus egresados en algún momento de su carrera terminaban dando clases:

Yo creo que eso sí es sumamente importante. En la escuela de música [...] hicieron esta renovación, todos los maestros involucrados coincidieron que hacía falta justamente que los estudiantes llevaran educación musical, porque todos terminan dando clases.

Por su parte Gonzalo, quien trabaja en el centro del país, opinó de igual manera, añadiendo también que aun ciertos instrumentistas prestigiosos requieren complementar sus ingresos mediante la docencia:

Muchos o todos acabamos enseñando [dando clases], unos [músicos] muy importantes también están enseñando. En mi institución tenemos a [nombre], violinista de [nombre de ensamble], es un gran violinista, pero también da clases.

Al quedar establecida la importancia de la docencia y su relevancia en el campo laboral, se les pidió a los docentes compartir su perspectiva acerca de las barreras que impiden que los estudiantes reciban dicha formación. Una de las principales es que, paradójicamente, la docencia es percibida por algunos estudiantes y maestros como una segunda opción, bajo la idea de que el egresado que no tuvo el talento suficiente o el éxito en su actividad como instrumentista se refugia entonces en la docencia, lo cual coincide con los datos obtenidos en el estudio cuantitativo. Hugo lo expresó explícitamente diciendo: “la docencia es así como de las [actividades] más despreciadas en el medio”. Ignacio hizo un comentario al respecto, donde implícitamente se percibe a la docencia como segunda opción por aquellos ejecutantes que no consiguen acomodarse en las orquestas, con el problema de que esos ejecutantes que se emplean como maestros, carecen de bases para la docencia, por lo que sugirió la necesidad de abordar estas carencias:

En el ámbito de un ejecutante, hay veces que, al no conseguir un puesto en alguna orquesta, terminan en lo que es la docencia. Pero siento que falta la información para ejercer ese papel de docente –¿qué le vas a transmitir a los nuevos ejecutantes? – eso es lo que falta, debe haber como que cierto enfoque, –bueno, ¿no conseguiste esto? vamos a formarte para que consigas lo otro– o antes de que salgas, vamos a dar estas materias para que en un dado caso de que tú quieras, o te guste simplemente ejercer la docencia, tengas los elementos y las herramientas para ejercerla.

Carlos se expresó de manera similar y ahondó en el problema que supone que músicos sin herramientas para la docencia, se dediquen a dar clases: “muchos músicos dan clases sin haber tenido ninguna preparación para eso, por mera suerte hay algunos que dan muy buenas clases, pero la mayoría pues...”. Beatriz mencionó sus experiencias tomando clases con maestros de canto que carecían de habilidades para docencia: “muchas veces el profesor de canto es alguien que canta, tuvo una carrera de canto y se dedicó a dar clases después o al mismo tiempo, pero no tiene una formación como pedagogo o profesor de canto” y añadió que a veces tiene que luchar contra la inercia de enseñar como a ella le enseñaron, “tengo que estar me revisando también constantemente para corregir mi trayectoria y no estar repitiendo los mismos males que, tal vez por las vivencias, uno se acostumbró a enseñar o aprender de tal o cual manera”. Finalmente, Fiona compartió una reflexión al respecto, en la que considera que la docencia no es que esté

realmente abandonada, sino mal abordada en las instituciones de educación superior y no es apreciada en su justa dimensión:

No es que esté abandonada, ahí está presente en todos lados, pero está mal abordada, es menospreciada, es un área en la que todos estamos inmiscuidos, porque hemos sido estudiantes, porque la mayoría, si no es que todos, somos maestros y no le damos la importancia que se merece. Sufrimos con malos maestros, aprendimos de buenos maestros, pero no entendemos ni valoramos esas experiencias de aprendizaje buenas o malas. Entonces eso es lo frustrante, de que no haya este reconocimiento de la importancia del área educativa.

Gonzalo, por su parte, compartió sugerencias para inculcar la docencia a las nuevas generaciones, buscando motivar a los estudiantes mediante el argumento de que la docencia los hace mejores músicos y proporcionando información y cursos concretos:

Un chavo de 18 años que quiere comerse el mundo tocando rock o tocando Mozart, le cuesta trabajo y niega que él va a dar clases. Entonces hay que llegarle por la parte de que educar te hace mejor músico, porque creas un juicio crítico para empezar, y hay que hacerlo con cosas concretas a darles cursos de enseñanza que reciben, tienen optativas, o el método Suzuki o Kodály o Dalcroze y tiene una clase de general de didáctica y eso todos la toman.

Beatriz coincidió con este argumento señalando que, desde su punto de vista, la docencia ayuda a sus estudiantes a ser mejores músicos ya que desarrollan un pensamiento crítico y, al momento de enseñar un tema determinado, los hace volverse conscientes de los temas que dominan y los que no, “para mí es muy importante que todos mis estudiantes empiecen a dar clases, porque cuando empiezan a dar clases se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no”.

Como conclusión para este tópico, se observó cómo los docentes manifestaron que las habilidades para la docencia son necesarias ya que proporcionan opciones a los estudiantes para desempeñarse en el mercado laboral. La mayoría de los músicos requerirá en algún momento de su carrera trabajar como docente, y es una fuente de ingreso importante aún para aquellos que tienen una carrera establecida como instrumentistas. Entre los principales retos para una mejor implementación, se encuentra el mal abordaje que se da a la docencia, debido a que es considerada como una opción menos importante o secundaria por parte de muchos músicos. Estos músicos, luego terminan ejerciendo como docentes sin contar con las bases para ello, utilizando en su enseñanza prácticas y métodos pocos didácticos, lo cual coincide con las observaciones hechas

por los docentes en el presente estudio. Estas carencias educativas y métodos deficientes de enseñanza posteriormente son replicados por sus estudiantes, quienes tienden a enseñar como a ellos les enseñaron, creando en un círculo vicioso, tal como se mencionó en la revisión de literatura (Hemsey, 2010).

Gestión

Las habilidades relacionadas con la gestión cultural se plantean con la idea de que el egresado cuente con herramientas para la gestión de su carrera profesional, entre las que se incluyen crear, producir y monetizar su propio trabajo, manejar sus relaciones laborales tanto con colegas como con clientes, administrar sus ingresos, ingresar a convocatorias para proyectos y festivales artísticos, entre otras. Al cuestionar a los docentes sobre su pertinencia dentro del listado de estándares, todos los docentes la consideraron como pertinente, pero señalaron, con excepción de Gonzalo, que en realidad no es muy abordada dentro de sus instituciones. Fiona comentó al respecto, señalando que la gestión a pesar de ser un área importante, es aún más ignorada que la docencia:

Sabemos que es un área, aunque importante para el campo laboral, aún más ignorada en la formación del músico, no se les da las herramientas necesarias para desenvolverse en un campo laboral, en el entender –¿qué es un mercado laboral? ¿qué es la oferta, qué es la demanda? ¿qué necesita trabajar el músico para tener un producto de calidad qué ofrecer? – y verlo en esos términos, en –¿cómo vender su trabajo? ¿cómo desenvolverse en lo que es un mercado? –.

Gonzalo, al igual que Fiona, recalcó la importancia de trabajar cuestiones de gestión con los estudiantes, y puso énfasis en las cuestiones de *networking*, en referencia a establecer relaciones laborales y otra serie de habilidades que tienen que trabajarse en conjunción con las habilidades musicales:

Tenemos que volvernos gestores culturales de nuestra propia carrera musical, relaciones laborales, el *networking*, monetizar. Vas a vivir de esto, y damos por hecho que tienes que ser buen músico o buen educador, buen intérprete o buen compositor, pero además tienes que hacer algo con eso, cómo conectarte, cómo venderte, cómo usar las redes sociales, como usar las redes personales, la administración financiera, la administración personal, todo.

Al igual que con muchos de los temas tratados, la carencia formativa en cuestiones de gestión no es un problema reciente. Como se observó con las habilidades creativas, los mismos

docentes señalaron huecos en su propia formación respecto a los temas de gestión, tanto en los resultados del instrumento cualitativo como en la entrevista a expertos. David compartió una experiencia al respecto, y comentó que, en su juventud, cuando un colega le platicó sobre ciertas materias de marketing que estudiaba en su carrera, cosa que, a David, como una persona idealista del arte le parecía inapropiado, no reconoció su valor hasta muchos años después:

[Mi amigo] comentaba una de las materias que tenía, como estrategias de autoventa o de autopromoción –¿cómo tienes que venderte, vender tu trabajo? – en ese tiempo de estudiante joven idealista, yo le decía –no, hombre, no manches eso, eso es como traicionar al arte–, lo veíamos mal, pero ahora digo que eso es importante y más en la actualidad, donde ninguna carrera tiene un futuro asegurado. Unas [carreras] tienen más oportunidades de campo laboral que otras, pero si tú como músico no tienes conciencia de ello, pues haz de cuenta que solito te vas a dar de topes.

Eduardo, por su parte, compartió una experiencia que vivió tomando un curso relacionado con las áreas de gestión, como parte de los cursos de actualización docente de su institución, admitiendo su propio desconocimiento ante ciertos conceptos como el de monetización:

Hace poco tomé un curso de acceso a la información pública, cuando entré creo que era el único maestro del área de artes, todos lo demás eran de contaduría, derecho y otras áreas. Ya cuando me preguntó la maestra –¿qué tanto conoces para monetizar tu trabajo? – de entrada, le pregunté ¿a qué se refiere con monetizar?

Eduardo concluyó compartiendo una reflexión hecha por la maestra del curso, quien señaló las oportunidades que pierden los músicos por desconocimiento: “en serio se les van una serie de oportunidades grandísimas porque no saben gestionar, no saben administrar, no saben ser proveedores, no conocen las leyes fiscales”. Gonzalo realizó un comentario similar, ejemplificando cómo muchos músicos desconocen de las leyes fiscales y pierden oportunidades:

A veces cosas tan sencillas como músicos que vas a contratar para un trabajo y no tienen recibo, pues no los contratas, o llegan al hueso y les habías pedido recibo y no tienen. Entonces cosas tan sencillas como que aprendan que hay que darse de alta en el SAT todo eso es importante, no es suficiente salir tocando bien Mozart o Heavy Metal, tienen que saber gestionar.

Otro de los puntos abordados por los docentes, fue la importancia de que los estudiantes adquirieran herramientas para poder participar en proyectos y convocatorias públicas. Carlos por ejemplo mencionó:

Ya ves que los dineros presupuestales públicos uno tiene que hacer proyectos, y luego nos cuesta mucho trabajo a los que nos dedicamos a las artes. También estaría bien que nos enseñaran un poquito de cuestiones organizacionales y administrativas, un poquito nada más, por lo menos para que cuando veas una convocatoria del FONCA, uno ya no se espante, y aprenda a organizar sus documentos.

David realizó un comentario similar al de Carlos, señalando también que hace falta que los estudiantes conozcan sobre las leyes de derechos de autor:

Obviamente [el alumno] tiene que saber cómo postular a las convocatorias de las diferentes secretarías de cultura, por ejemplo, y son cosas que cuentan y aquí no se enseñan. También algo que está en blanco, es una materia de derechos de autor.

Eduardo, por su parte, señaló que el conocer de gestión abriría posibilidades para ofrecer otro tipo de servicios como proveedor en el sector público y privado:

Los músicos somos muy lineales en nuestra visión y se nos van muchas oportunidades, – imagínese maestro, que usted no solamente toque, sino que gestione para tener eventos, que sea un proveedor de gobierno del estado, de un empresario o una cámara empresarial– donde diga –soy proveedor registrado en hacienda donde puedo ser persona física o moral, y gestionar a través de las diferentes estancias del gobierno municipal, estatal y federal, donde te puedas mover para cualquier ámbito– pero somos tan cerrados [...] no conocemos, somos muy ignorantes en nuestra propia área.

Al cuestionar a los docentes sobre qué tanto se abordan temas de gestión en sus instituciones, siete de los docentes manifestaron que la formación que los estudiantes reciben en esta área es en realidad poca. Por otra parte, tres docentes, Beatriz, Hugo y Gonzalo señalaron que ellos sí trabajan cuestiones relacionadas con gestión. Beatriz compartió que, en su caso, ella aborda cuestiones relacionadas con la producción musical y uso de plataformas digitales en sus cursos “a cada uno de mis estudiantes los invito a que tengan un canal de YouTube y que estén produciendo la música coral, música clásica y popular en varios idiomas”. Hugo, por su parte, manifestó que en su institución el abordaje en cuestiones de gestión es muy reciente, pero ya está siendo trabajado:

En mi institución se maneja como producción musical y afortunadamente entró un profesor muy bueno en esa rama y les está abriendo mucho el panorama, de eso precisamente de la gestión, de la promoción, cuánto saber cobrar, como valorar, como promocionar, toda esa información se está dando.

En el caso de Gonzalo, su institución es donde se abordan más de lleno las cuestiones de gestión, y compartió un poco el proceso de sus estudiantes, quienes realizan un plan de trabajo similar a una tesis, donde el alumno tiene que planear los siguientes pasos que dará en su carrera profesional al egresar de la institución:

Aquí se gradúan haciendo un proyecto profesional que lo escriben como una tesina pequeña de 40 o 50 páginas para que les digo, –no es una tesina, no es una tesis, es como un manual para ustedes– que sepan que al día siguiente de que te titulas, ¿qué sigue con tu vida?, que yo quiero audicionar ¿cómo funcionan las audiciones? ¿qué piden en las funciones? ¿qué orquestas puedes audicionar? ¿Qué nivel requieres? A mí me gusta la música pop ¿en dónde te pueden contratar? ¿cuánto pagan? ¿pagan por hora? ¿Tienes que ser parte del sindicato? ¿Derechos de autor para *songwriters*? Lo tienen que tener muy claro cuando se titulan y no acabar la carrera y decir ¿ahora qué toca?

A manera de conclusión es posible observar, por los comentarios recibidos por los docentes, que la gestión es considerada importante por todos los docentes, ya que proporciona habilidades útiles para desempeñarse en el mercado laboral. Se observó también que la gestión era poco o nulamente abordada dentro de las instituciones. Las excepciones fueron pocas, como en el caso de la institución de Gonzalo, que parece ser la única donde se trabajan estas habilidades de una manera más seria y sistemática. En el caso de Hugo, quien señaló que apenas se está implementando una materia, el abordaje parece ser serio, pero es incipiente todavía.

Investigación

En el caso del área de investigación, de acuerdo con lo expresado con los docentes entrevistados, fue considerada como pertinente, esto coincide con los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo (Tabla 28). Es importante recordar que ocho de los diez docentes entrevistados contaba con estudios de posgrado y recibido en mayor o menor medida formación en cuanto a investigación. Aun así, tanto Hugo como Ignacio, quienes no contaban con estudios de posgrado, consideraron la investigación como algo importante. Hugo comentó, por ejemplo, la necesidad de abordar la investigación para dar herramientas a los estudiantes que estudian los posgrados, sobre todo en el extranjero, pues de otro modo, sus posibilidades para competir con otros estudiantes en el plano internacional se ven limitadas por la falta de experiencia:

Los chavos no están acostumbrados a investigar, de repente se van a hacer posgrados aquí, pero sobre todo en el extranjero, donde la investigación es una cuestión vital para ellos y no tienen la manera, no saben cómo, no tienen experiencia. Entonces, todo lo que

complemente viene bien, es importante plantearse, y no plantearles que solo hay un camino válido.

Aun cuando los docentes entrevistados reconocieron su importancia, Fiona opinó que es una de las áreas menos atendidas dentro de las instituciones de música a nivel superior, señaló que el nivel de preparación en cuanto a investigación es bajo y que el camino por recorrer es largo, ya que además no hay una valoración de esta actividad:

En el área de investigación, sabemos que el nivel de preparación y profesionalización en México es muy bajo –¿cuándo podremos aplicar en la práctica lo que han sido los resultados de investigaciones en todo el mundo? ¿cuándo va a llegar esa nueva información y que la apliquen los maestros y se vean beneficiados los estudiantes? – no sabemos cuándo se logre, porque no hay necesariamente esta conexión, ni esta valoración de la actividad: de lo que contribuye la investigación o de lo que debería de contribuir en la práctica.

En este punto, hubo opiniones encontradas. En contraparte, Julieta compartió una visión más positiva, señalando que, en comparación con el pasado reciente, las actividades de investigación están empezando a trabajarse y a surgir dentro del área de la música, pero que desde su punto de vista no se ve reflejado en los indicadores nacionales, señalando, además, que uno de los principales problemas es que no existen suficientes plazas para los investigadores:

Yo creo que a lo largo y ancho del país se están haciendo cosas en investigación, el panorama es otro actualmente. Yo veo que ahí hay gente ocupada de eso, pero no se refleja porque no están en los indicadores por ejemplo del SNI, en los indicadores nacionales, todavía no se refleja eso, pero también es porque no hay plazas y para ser investigador se necesita tener plaza.

Fiona concordó en parte con lo mencionado por Julieta respecto a las plazas, pero desde su punto de vista, el problema no es que necesariamente no existan suficientes plazas, sino que muchas de las contrataciones y plazas que se otorgan dentro de las instituciones, son otorgadas a personas que no tienen el perfil para ser investigadores. Por otra parte, Julieta señaló que muchos trabajos de investigación dentro del área musical son en realidad abordados en otros programas, sobre todo en posgrados de educación general:

Resulta que las [investigaciones] que se hacen en música están en otros lados, en programas generales de educación. En algunos casos incluso hasta de otras áreas completamente distintas, que tiene que ver con tecnología o que tienen que ver con algo

que no es humanista, hasta con matemáticas; por ahí andan los trabajos de música y de educación musical.

Al cuestionar a los docentes, qué tanto se aborda la investigación dentro de sus instituciones, la mayoría manifestaron que no se aborda, lo que parece corroborar la visión de Fiona en cuanto a que falta mucha preparación y valoración para la investigación en México. Entre los comentarios recibidos se encuentra el de David, quien comentó que en su institución no se trabaja la investigación “nadie se atreve a escribir [...] aquí en mi estado la investigación es cero, está muy descuidada”. Gonzalo también reconoció que, aunque es considerada importante, en su institución la investigación no se trabaja:

La investigación es muy importante, tengo que confesar que aquí nos falta; no le estamos llegando a la investigación a nivel licenciatura, porque sí le he dado mucho peso a la interpretación, eso que ni qué. [Los estudiantes] son músicos, intérpretes creadores y compositores, más que nada.

Hugo, por su parte, comentó que en su institución los posgrados son muy recientes, con apenas dos años de ser abiertos y, por los detalles mencionados, dio a entender que más que ser un posgrado de investigación, se trata de posgrados profesionalizantes:

En mi institución apenas se abrió hace dos años, por fin sacaron posgrados. Ahorita el problema es que está enfocado a la interpretación de música [información reservada] Está ahorita en un perfil muy específico, pero bueno, se logró.

En el caso de Fiona, señaló que aunque han existido opciones de posgrado dentro de su institución desde aproximadamente diez años, el primer programa de maestría tuvo que cerrar debido a la imposibilidad de que el programa fuera reconocido dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, y el programa actual es un programa profesionalizante en el que la investigación es poco abordada, lo que además, limita las posibilidades de los egresados para ingresar posteriormente a programas de doctorado.

Se observa pues que, en la mayoría de los casos, los estudiantes de las licenciaturas en música egresan con pocos conocimientos de investigación. Esto no es un problema nuevo, sino una situación que se viene arrastrando durante décadas y está relacionado con la concepción actual de alfabetización musical, la cual no considera las habilidades de investigación. Para muestra de ello, dos docentes compartieron reflexiones acerca de su propia formación y mencionaron que en sus estudios de licenciatura carecieron de formación en investigación; esto

le causó dificultades a la hora de cursar sus estudios de posgrado. Eduardo comentó acerca de las dificultades que tuvo para escribir su tesis:

Yo me las vi negras en la maestría precisamente por eso, porque en la licenciatura, pues no tuvimos esas herramientas. Es decir, nunca nos enseñaron a hacer un protocolo o lo hacíamos, pero muy equis. Y ya ni hablar de una tesis, o una memoria.

Fiona realizó comentarios similares, señalando que, durante sus estudios de posgrado en el extranjero, debido a las carencias en su formación, le era difícil competir con sus compañeros y manifestó “siempre me sentía un paso atrás”. Por otro lado, Carlos comentó que de inicio él sólo esperaba recibir formación en cuestiones musicales, lo cual le causó conflictos al recibir exigencias en cuestiones de investigación, hasta que finalmente entendió su utilidad:

Y cuando fui a al extranjero a hacer la maestría en jazz, casi no abordamos la docencia y la gestión, pero el de investigación sí me lo pusieron, pero a todo lo que da. –¿Y sabes qué?– al principio la verdad, yo me quejaba y también mis compañeros de la maestría de jazz allá, que eran de diferentes países, también se quejaban porque decíamos –es que nosotros venimos a tocar jazz, queremos ser pianistas de jazz y trompetistas ¿por qué tenemos que salir a la biblioteca a investigar?– Pero fíjate que tuve un muy buen maestro allá, que me dio técnicas de investigación y ahora la verdad, después de unos años, agradezco que me enseñó a discernir, a buscar y a estructurar la información.

Como conclusión para este tópico, se observa que la investigación es, en general, un área poco abordada en la formación de los estudiantes de licenciatura y, como se mencionó anteriormente, esto es debido también a que los profesores a su vez cuentan con huecos en su formación con respecto a ella. La carencia de estas habilidades limita las opciones de los egresados para poder ingresar a posgrados tanto nacional como internacionalmente. En resumen, la investigación es un área que todavía necesita ser muy trabajada en las instituciones de formación musical en México.

Áreas o aspectos no contemplados dentro de los estándares propuestos

Tanto a los docentes del estudio cuantitativo, como a los expertos entrevistados, se les pidió que aportaran sugerencias acerca de habilidades no contempladas dentro de las áreas propuestas o bien sugerir áreas y habilidades distintas, esto con la finalidad de complementar el listado de estándares propuestos. Los resultados obtenidos se discuten a continuación.

En el caso del área de lectura, destacó la propuesta hecha por cinco docentes con respecto a “la transposición a primera vista o de piezas previamente estudiadas”. Esta habilidad también

fue mencionada por Eduardo en la entrevista a expertos, quien como trombonista mencionó que en diversas ocasiones tanto en la música orquestal como en la música popular ha tenido que transportar partituras hechas para otros instrumentos. Es importante señalar que, para poder transportar correctamente, además de conocer la simbología musical, el alumno necesita tener otras habilidades del área de pensamiento crítico/analítico, en este caso, habilidades de análisis teórico musical, como son conocer las tonalidades, armaduras y alteraciones musicales correspondientes a una escala determinada, entre otras. El resto de sugerencias para el área de lectura hacían mención de ciertas habilidades o requisitos necesarios para una buena lectura, como lo es la “identificación rápida de patrones en diferentes lugares de la partitura y en distintas tonalidades-variaciones de los mismos”, la cual fue sugerida por dos docentes. Finalmente, un par de docentes mencionaron el crear simbología propia para facilitar la lectura o el manejar notaciones de música contemporánea, cuestiones que ya se encuentran contempladas dentro de los estándares propuestos dentro del apartado de notación alternativa.

Con respecto al área de escritura, cuatro participantes hicieron mención a la utilización de software para escritura musical, el cual se considera como una sugerencia importante para ser añadida o aclarada dentro de los estándares. Destacó también un docente que hizo sugerencia para que los estudiantes conozcan de musicografía braille, el cual puede ser considerado dentro del uso de notación alternativa. El tema de inclusión educativa se considera importante y requiere mayor investigación en el futuro, pero que, de momento, cae fuera de los temas abordados en la presente investigación.

En cuanto al área de ejecución, se recibieron dos sugerencias con respecto al dominio escénico “considero importante el saber comunicarse con el público y poder transmitir lo que se está tocando o cantando”. Destacó la sugerencia de un docente quien mencionó la selección y el mantenimiento del instrumento, el cual puede ser considerado dentro del área de pensamiento crítico/analítico. Otros docentes hicieron sugerencias sobre habilidades ya contempladas en otras áreas: un par de participantes hicieron mención a la necesidad de desarrollar habilidades sociales, necesarias para el trabajo en equipo, las cuales se encuentran contempladas dentro del área de gestión. Otros docentes sugirieron el uso de improvisación, el tocar repertorio de diferentes géneros musicales, las cuales son habilidades ya contempladas dentro del área de creatividad y multiculturalidad.

En el caso del área de audición, destacó la sugerencia hecha por cuatro docentes quienes hicieron referencia a la discriminación tímbrica. Un docente hizo mención a “escuchar los armónicos, con base en un conocimiento teórico, acústico y físico-matemático de la música”,

siendo los armónicos y su distribución los que determinan el timbre de un instrumento. Otro docente hizo mención al uso práctico de la discriminación tímbrica sugiriendo una “mayor práctica en el reconocimiento de sonoridades de instrumentos distintos, recuerdo que mi profesor de solfeo nos hacía dictados con su bajo y resultaba complicado”. Finalmente, dos docentes hicieron referencia a la discriminación auditiva de distintos géneros musicales, esta habilidad se considera que está contemplada, pues la discriminación rítmica, melódico y armónica, además de los diferentes listados de géneros musicales dentro del área de multiculturalidad, contemplan conocer y entender los diversos géneros musicales.

Dentro del área de creatividad, dos docentes hicieron sugerencias con respecto a la multidisciplina y el trabajo con otras áreas artísticas. Uno de los docentes lo expresó de esta manera: “desarrollo de la creatividad FUERA de la música, a través de otras expresiones artísticas, para nutrir la creatividad DENTRO de la música”. Esta sugerencia de abordaje, inter y multidisciplinario también fue propuesto por tres de los docentes expertos que fueron entrevistados. Carlos sugirió el incluir otras actividades del dominio corporal como el canto y el baile en los instrumentistas. Julieta también sugirió trabajar la apertura del estudiante hacia un trabajo multidisciplinario en las artes, combinando diferentes disciplinas artísticas como el teatro y la danza:

Creo que lo que falta es cómo combinarlas [las diferentes áreas artísticas], porque si es educación integral no es educación musical aparte, es educación artística en todo. Y ahí el teatro también nos ayuda, porque la expresión, el movernos, el ser libres, hay que poder gritar y poder bajar la voz. O sea, todas esas expresiones en nuestra voz, pues también nos permite trasladar esa representación, a una representación musical, a una imagen auditiva. No sé, ser más atentos, exponer a los niños a distintos discursos, a ver quién te gusta como habla, por qué me capta la atención, a los cuentacuentos, por ejemplo, que son tan expresivos, ahí hay musicalidad.

Fiona fue otra docente que presentó sugerencias respecto al abordaje multidisciplinario. En su caso, sugirió inculcar en el alumno una apertura hacia las otras áreas de conocimiento en aras de generar en el egresado de música una visión interdisciplinaria más allá de las cuestiones artísticas y que el músico sea más consciente de lo que aporta a la sociedad y al conocimiento en general. Se considera que estas sugerencias, con relación a la inter y transdisciplinariedad, pueden añadirse o ser abordadas dentro del área pensamiento crítico/analítico, propuesta en el listado de estándares:

[Sugiero] el buscar una relación entre las artes y las otras áreas de conocimiento, una visión de interdisciplinariedad, ¿cómo conectamos nuestra área de *expertise* con otras áreas, pero de manera rigurosa? Estamos muy focalizados en nuestra disciplina, pero no vemos el mundo alrededor. ¿De qué manera nuestra función social como músicos o los conocimientos que tenemos en nuestra área puedan interactuar o aportar a otras? Pero de una forma no trillada, que no se quede en meras teorías como el pensamiento complejo, etc., sino que se lleve a la práctica.

También dentro del área de creatividad, uno de los docentes hizo mención al término de *contrafact*, este término es utilizado dentro del argot de jazz, para hacer referencia a composiciones que utilizan la misma progresión de acordes, pero tienen una melodía distinta. Este fue un recurso muy utilizado en la música jazz de los años 40, para crear y tocar sobre diferentes composiciones existentes sin tener que pagar los derechos de autor para ello, es importante mencionar que este recurso también ha sido utilizado en la música clásica europea desde hace siglos. Se considera que esta sugerencia ya está incluida dentro del pensamiento crítico analítico y que corresponde a la habilidad del análisis teórico/musical.

En el caso del área de multiculturalidad, destacaron dos sugerencias, una de ellas relacionadas con reconocer el uso de la música para otros fines además de la escucha o el consumo activo: “conocer y reconocer los distintos usos para los que existe la música. No sólo existe música para contemplar o para consumir de manera activa, hay música que sirve a otro medio dígame cine, musicoterapia, neurociencias, etc.”. Finalmente, otro docente propuso trabajar “la interacción con otros estudiantes de música de distintas partes del mundo a través de redes sociales”, lo cual, aunque no es una habilidad como tal, es una sugerencia que indudablemente ayudaría a tener un mayor conocimiento multicultural, y una mejor apreciación de las culturas musicales de otros países.

Con respecto al área de pensamiento crítico/analítico, se recibieron sugerencias de distinta índole, por ejemplo, uno de los docentes señaló la importancia de conocer las posibilidades técnicas y musicales de los distintos instrumentos. Ciertos aspectos de esta habilidad fueron abordados durante la discusión dentro del área de ejecución, al contemplar el aprendizaje de uno o varios instrumentos complementarios. Otro docente hizo la sugerencia de que los estudiantes deben asistir a conferencias o ponencias sobre temas relacionados a la música, pero esto, más que una habilidad, consiste en una sugerencia para fomentar el pensamiento crítico/analítico. Por último, uno de los docentes tocó el tema de la salud corporal, en este caso auditiva y sugirió “incluir en la reflexión aspectos de acústica y sus efectos en el organismo. La

música a altos decibeles es dañina para la salud, la intensidad también puede dañar físicamente el oído”. Dos docentes expertos, Beatriz y Carlos, también sugirieron añadir temas relacionados con el manejo de salud, tanto física como mental. Beatriz, por un lado, hizo mención a la salud corporal, en cuestión del cuidado que necesitan los vocalistas para tomar conciencia de su aparato fonológico y sus cuestiones corporales. Por el lado, Carlos hizo referencia a la apertura al intercambio de ideas y el diálogo, y el aceptar y enfrentar adversidades, recalcó cómo la salud mental puede ser importante en el tema de las relaciones interpersonales, las cuales se encuentran relacionadas con el área de gestión:

Si cada vez podemos lograr tener menos problemas emocionales, personales, y todo este tipo de cosas podemos ser unas personas más maduras, tolerantes, respetuosas y a la vez con un amor propio y quererse a uno mismo. Eso se proyecta ante el empleador, porque cuando vas a una entrevista de trabajo para ser solista, para tocar un ensamble, para ser profesor en una escuela, o para ser el secretario de un director de una escuela, lo que sea. Lo que tú eres como persona y como tú te relacionas con esa otra persona, va a depender mucho que te digan que sí o que no. O sea, no solo importa que toques bien, que hagas bien ese trabajo, sino que también te van a hablar, también te van a aceptar si puedes comunicarte [...] a lo que voy es que también se necesita una cierta madurez para adaptarse a las condiciones sociales, para poder encontrar trabajo como músico.

En cuanto al área de docencia/gestión/administración, en la cual destacó la sugerencia de un docente por el dominio de múltiples idiomas, además del inglés y el español, lo cual es común en los cantantes, quienes tienen que abordar repertorios en múltiples idiomas, como alemán, francés o italiano, esta sugerencia puede ser incluida dentro del área de multiculturalidad. Otros docentes hicieron diversas sugerencias, la mayoría de ellas ya abordadas dentro de las áreas existentes, como la creación de proyectos musicales, el manejo de redes y de emprendimiento, o la gestión de la imagen artística, todo este tipo de habilidades se encuentran contempladas dentro del área de gestión, sin embargo, por cuestiones de espacio no fueron explicitadas dentro del instrumento aplicado (ver Anexo A), razón por la cual se considera que fueron sugeridas por los participantes.

Finalmente, en el caso de los docentes expertos, Julieta sugirió añadir la formación en cuestiones de ética profesional a los estudiantes, tanto en las cuestiones de conducta que debe seguir un músico, un docente o un investigador musical:

Creo que la ética profesional sería un área que no está abordada. Es decir, está dentro de esta cuestión de docencia, pero tal vez no están en los currículos. En alguna ocasión en la

UDG, en el plan anterior al que está actual, había una materia de deontología y creo que permitió explorar ¿cuáles son esos códigos de conducta que tenemos los músicos? ¿Cuáles son las responsabilidades que tenemos como educadores musicales? ¿Qué podemos hacer y qué no podemos hacer? ¿Qué podemos hacer como investigadores y qué no podemos hacer como investigadores? Por ejemplo, trabajamos con niños, la responsabilidad a veces veo que están haciendo una investigación y muestran imágenes de los niños y no, no los podemos exponer de esa manera. Eso tiene que ver con esta área de la deontología, la ética profesional.

Como conclusión a este respecto, se considera viable atender estas recomendaciones para ser añadidas dentro del sistema de estándares propuesto, las cuales deberán ser evaluadas en próximas investigaciones. En general, se considera que la mayoría de las propuestas hechas por los docentes en relación a la salud corporal y mental, la conducta ética, así como la conciencia inter y transdisciplinar pueden ser integradas al área de pensamiento crítico/analítico. Por otro lado, se considera que las cuestiones de relaciones personales y la resiliencia se encuentran en mayor o menor medida contempladas dentro del área de gestión. La Tabla 30 muestra los cambios hechos al listado de estándares, dentro de las áreas sugeridas.

Tabla 30

Sugerencias y agregados al listado de estándares propuesto

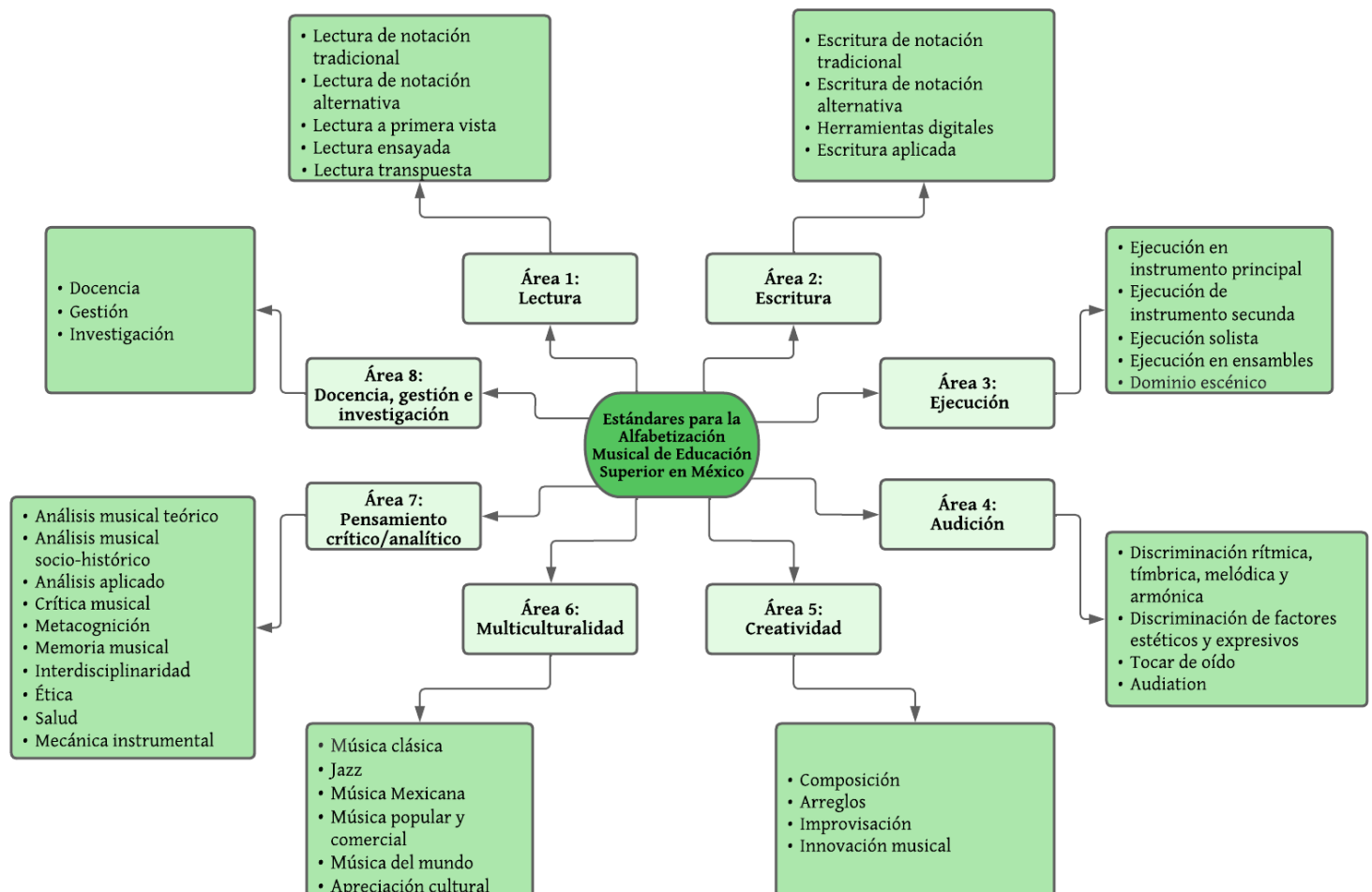
Habilidades sugeridas	Área
Leer y transponer una partitura	Lectura
Conocer y utilizar herramientas digitales para la escritura de música	Escritura
Dominio escénico	Ejecución
Discriminación tímbrica	Audición
Entender, relacionar y aplicar los conocimientos propios de la disciplina musical en otras áreas artísticas y del conocimiento general	Pensamiento Crítico/Analítico
Establecer, conocer y seguir los códigos éticos del campo laboral, tanto en su práctica musical, docente e investigativa	Pensamiento Crítico/Analítico
Conocimiento y mantenimiento del instrumento	Pensamiento Crítico/Analítico
Manejo de la salud física y mental	Pensamiento Crítico/Analítico

A partir del desarrollo de la investigación cualitativa y cuantitativa, se deriva la integración de los Estándares para la ALMU de Educación Superior en México, cuya descripción específica se puede consultar en el Anexo B de esta tesis y que son representados gráficamente en la Figura 9,

donde es posible apreciar la integración de ocho áreas y sus correspondientes estándares específicos (41 en total).

Figura 9

Diagrama de Estándares para la Alfabetización Musical de Educación Superior en México



Capítulo V. Conclusiones

Este capítulo final ofrece las conclusiones obtenidas, a partir de los datos recabados y su análisis para cada uno de los cinco objetivos de investigación. Se señalan además las limitantes del estudio, posibles líneas que requieren continuidad investigativa y recomendaciones finales.

Objetivo 1. Conclusiones con respecto a la conceptualización de ALMU de los docentes mexicanos

Con respecto al primer objetivo de la investigación, el cual buscaba definir la conceptualización actual de la ALMU a nivel licenciatura en México y caracterizar los elementos que la identifican, es posible concluir, con base en los resultados obtenidos, que la conceptualización de los docentes mexicanos acerca de la ALMU sigue estando principalmente basada en el dominio de las habilidades para la lectura y escritura musical, seguidas en segundo lugar por habilidades relacionadas con el análisis teórico musical, mientras que las habilidades auditivas y creativas recibieron menciones mínimas. Estos resultados proporcionan pruebas empíricas que muestran cómo se conservan las bases educativas de la tradición de conservatorio señaladas en la revisión de literatura (Burcet, 2017; Campbell et al., 2017; Higgins, 2012; Shifres, 2018; Waller, 2010). En este sentido, se espera que la presente investigación ayude a la discusión sobre otro tipo de habilidades que deben ser contempladas dentro de la ALMU en nivel superior.

Objetivo 2. Conclusiones con respecto a las prácticas docentes para la ALMU

El segundo objetivo buscaba identificar las prácticas más utilizadas en los currículos de licenciatura en música para el desarrollo de la ALMU y las áreas que priorizan. Se observó que es precisamente la concepción de los docentes acerca de la alfabetización musical, se ve precisamente reflejada en los planes y programas de estudio. Los resultados obtenidos mostraron que los docentes tanto de instrumento como de lenguaje musical y áreas afines, enfocan la mayor parte de su tiempo de clases para el trabajo de actividades relacionadas con la lectura musical, seguidas en el caso de los docentes e instrumento por el trabajo en la técnica instrumental y el desarrollo de repertorio. Esto sugiere nuevamente, que las prácticas educativas de los docentes son un reflejo de su concepción acerca de la alfabetización musical. Esto coincide con lo encontrado en la revisión de literatura por Burcet (2017), quien señala el enfoque en la lectura y ejecución instrumental, así como el enfoque hacia los desempeños individuales como el encuadre didáctico heredado de la tradición de conservatorio. Esto también fue corroborado mediante las entrevistas hechas a expertos, quienes señalaron el desbalance que existe entre el enfoque hacia

la lectura y la técnica instrumental, lo cual en ocasiones dificulta la adquisición y desarrollo de otras habilidades como la creatividad o la audición.

Es importante señalar que, aunque las habilidades como el desarrollo auditivo y creativo, ya se encuentran contempladas en mayor o menor medida en los programas actuales y los docentes reconocen su utilidad, los resultados muestran que estas actividades no son incluidas con la misma frecuencia en las planeaciones de clases. También es importante destacar, que aun cuando se hicieron comparaciones entre grupos de docentes novatos y expertos, no se encontró ninguna diferencia con relación a sus prácticas educativas. Estos resultados sugieren que estas visiones acerca de la ALMU y sus prácticas educativas fueron heredadas a través de su formación y son transmitidas, a su vez, a las siguientes generaciones (Holguín-Tovar 2012, 2010; Musumeci, 2002).

Objetivo 3. Conclusiones con respecto a las expectativas y valores docentes y su influencia en la enseñanza de la ALMU

Con respecto al objetivo tres, el cual buscó determinar de qué manera el sentido de competencia y percepciones de utilidad, de los profesores se relacionan con la implementación de estas prácticas en sus clases. Los resultados obtenidos mostraron una correlación significativa entre la competencia personal y la competencia docente con respecto a la frecuencia de planeación de actividades en sus clases. Esto sugiere que los docentes tienden a planear con menor frecuencia aquellas actividades en las no se sienten competentes. Esto se da con mayor frecuencia en ciertas áreas, particularmente en el área creativa, en la gestión y la investigación. Estas observaciones fueron corroboradas con los resultados obtenidos en el objetivo cuatro, en el que se señala a la competencia docente como un factor que impide el desarrollo de estas habilidades, ya que, de acuerdo con lo reportado por los participantes, estos impedimentos son atribuidos a su propia formación y falta de experiencia en el abordaje de estas áreas. Estos datos también fueron corroborados durante la entrevista a expertos, quienes compartieron diversas experiencias, tanto propias como de otros colegas, con respecto a su falta de formación y especialización en ciertas áreas como la creatividad, la gestión cultural y a veces hasta la misma docencia. Nuevamente, los hallazgos obtenidos aportan información empírica que respalda lo señalado por González-Moreno (2016) y Campbell et al. (2017) acerca de la necesidad de incluir un mayor énfasis en los aspectos creativos dentro de las clases de música.

La falta de competencia y de una formación adecuada, nuevamente impacta en las prácticas educativas, formando este ciclo anteriormente mencionado, en el que los docentes tienden a enseñar como a ellos les enseñaron (Hemsey, 2010). Para romper este ciclo, es necesario

reflexionar acerca de la prioridad y el balance que se les da a ciertas habilidades dentro de los planes educativos existentes, y que los docentes activos busquen oportunidades de mejora en aquellas áreas en las que su sentido de competencia es bajo.

Objetivo 4. Conclusiones generales con respecto a la evaluación de los estándares de ALMU propuestos

En el caso del objetivo cuatro, se buscó evaluar la pertinencia y factibilidad del listado de estándares propuesto. Este listado fue evaluado tanto por los docentes participantes en el estudio cuantitativo, como por los docentes expertos participantes en la entrevista. De manera general, se observó que los docentes consideraron el listado de estándares como pertinente y factible de realizar. En cuanto a los factores que dificultan su aplicación, fue posible observar tres factores principales para la mayoría de las áreas:

- a) Planes y programas, entre los que se incluyen factores tales como la ausencia de ciertos objetivos dentro de los planes existentes, la saturación de los contenidos y la falta de tiempo para profundizar en algunas áreas.
- b) Competencia docente como falta de conocimiento por parte del docente en un área específica, o la especialización en un área distinta, desconocimiento o falta de métodos didácticos.
- c) Competencia del estudiante, donde los docentes expresaron la necesidad de una mayor disciplina y compromiso por parte de los estudiantes.

Esto toca nuevamente los puntos analizados en los objetivos anteriores, sobre la necesidad de una reforma a los planes y programas actuales, lo que requiere de una nueva concepción acerca de la ALMU por parte de los docentes universitarios en México, que influya en las habilidades consideradas necesarias a desarrollar por los estudiantes y sirva como directriz para cambiar los planes y programas existentes y buscar áreas de oportunidad para la mejora del personal docente.

Además, los datos obtenidos señalan que es necesario formar a los estudiantes no sólo como ejecutantes de un instrumento musical, sino proporcionarles herramientas para que puedan desempeñarse como creadores, docentes, gestores e investigadores. Estos cambios son necesarios para una mejor formación de los estudiantes y que tengan mejores oportunidades en el campo laboral, algunas de las opciones laborales mencionadas por los docentes durante esta investigación fueron las siguientes:

- a) Músico de sesión, grabando en estudios de grabación para terceros.

- b) Músico acompañante, referido en este caso como apoyo en instituciones educativas para ensambles, cantantes, ballet, teatro musical, entre otros.
- c) Compositor y arreglista, habilidades que pueden ser utilizadas para escribir y hacer adaptaciones a ensambles desde la docencia en educación básica media y superior, hasta la creación de composiciones y arreglos para ensambles profesionales.
- d) Transcripción musical, transcribiendo el trabajo de terceros para su uso en posterior en un ensamble.
- e) Dirección de ensambles.
- f) Productor musical, encargado de las diferentes etapas de la producción que abarcan desde la grabación hasta la salida del producto final.
- g) Docente en diferentes niveles, desde la educación básica hasta la educación superior.
- h) Gestor cultural, involucrado en la formación y apoyo a proyectos artísticos propios o de terceros.
- i) Investigador, realizando investigación en las diferentes áreas del quehacer musical

De acuerdo a lo expresado por los docentes, lograr esta formación integral es todo un reto, para ello se requiere, entre otras cosas que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico/analítico, que les permitan desarrollar la autonomía del estudiante para que pueda optimizar su tiempo de práctica, esto también requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas y un juicio crítico para guiar su propio aprendizaje musical, lo cual coincide por lo señalado por Rusinek (2004) y González-Moreno (2016). En las siguientes secciones se muestran conclusiones más detalladas para cada una de las áreas de estándares propuestas.

Conclusiones respecto al área de lectura y escritura

Con respecto a la lectura musical, todos los docentes coincidieron de que es un área importante, ya que es la forma estandarizada para comunicar ideas musicales, además de ser un requerimiento importante en el campo laboral, en ámbitos como la música orquestal, la música popular y la docencia. Con respecto a la necesidad del dominio de la lectura a primera vista, las opiniones se encontraron un tanto divididas, la mayoría de los docentes señalaron que es una habilidad importante de desarrollar, ya que puede ser requerida en el ámbito laboral, aunque algunos docentes como Julieta descartan la posibilidad de que pueda haber un entendimiento completo de una obra musical al leer una partitura a primera vista. Los participantes dieron ejemplos de utilización de la lectura musical a través de experiencias personales, compartiendo sus experiencias como músicos de orquesta, músicos acompañantes, músicos de sesión dentro de un estudio, o participantes de ensambles populares. Se señaló además que la lectura a primera

vista es una herramienta necesaria cuando la carga de trabajo es grande y no es posible memorizar todas las obras a presentar.

Aunque la mayoría de los docentes considera la lectura a primera vista como una herramienta útil, también reconocen que el desarrollo de esta habilidad no es del todo sencillo. Los docentes señalaron que cada instrumento tiene sus retos y particularidades con respecto a la lectura, algo que también fue señalado en la revisión de literatura ((Mills y McPherson, 2015; Shifres, 2018; Thompson, 2009). Las recomendaciones recibidas por los docentes para su enseñanza y desarrollo fueron un tanto vagas. Salvo por la sugerencia de que la lectura a primera vista debería ser enseñada principalmente por el profesor de instrumento, quien es el que conoce las sutilezas y los requerimientos específicos, se pudo percibir que, aunque los docentes saben que la lectura a primera vista *se tiene que enseñar*, no del todo claro el *cómo se debe de enseñar*.,

Con respecto al uso de notación alternativa, es considerada como una habilidad útil pero no con la misma importancia que tiene la notación tradicional, y como se esperaba, su importancia fue más apreciada por aquellos docentes que tenían mayor experiencia en ambientes como el jazz o la música popular, que es el mercado laboral donde su uso es mayor. Destacó la utilidad de este tipo de notación y su uso para la resolución de problemas musicales, como pueden ser facilitar la lectura de una obra y su posterior ejecución, así utilizar esquemas para la memorización de repertorio.

Finalmente, se encontró un consenso por parte de los docentes entrevistados y la literatura existente, con respecto al fuerte énfasis que se le da a la lectura y escritura de notación tradicional sobre el desarrollo de otras áreas. Los docentes coincidieron en la necesidad de extender la enseñanza de la ALMU más allá de la lectura, hacia otro tipo de habilidades musicales.

Conclusiones respecto al área de ejecución vocal e instrumental

Con respecto a la enseñanza instrumental, como se mencionó durante el capítulo de discusión, es uno de los elementos centrales dentro de la ALMU, y es uno de los pilares principales dentro de la oferta educativa, pues todos los estudiantes ingresan a la educación formal con miras en aprender a expresarse musicalmente utilizando la voz o algún instrumento. Los docentes observaron que existen ciertas prácticas para la enseñanza instrumental que están muy arraigadas en la tradición de conservatorio, como lo es el enfoque de la lectura y la técnica instrumental, lo que hace que muchas veces los estudiantes pierdan la oportunidad de desarrollar otro tipo de habilidades como lo son la improvisación, armonización, acompañamiento y transposición que

pueden ser útiles en el mercado laboral. Para lograr este balance, los docentes reconocen que existen muchos retos a resolver que van más allá de los propósitos de este trabajo, pero se pueden encontrar propuestas tales como: (1) disminuir el énfasis en la técnica instrumental en favor de la enseñanza de otras habilidades musicales como la improvisación, la armonización, el acompañamiento y la transposición; (2) fortalecer la formación en otras áreas como la docencia o la investigación; (3) buscar mejores estrategias de enseñanza, que se enfoquen en el meta-aprendizaje, de manera que los estudiantes puedan aprender de manera más eficiente; (4) replantear el número de horas a la semana que los estudiantes reciben de formación instrumental, sobre todo en los primeros semestres; y (5) enseñanza basada en el estudiante, donde se busque apoyarlo para desarrollar sus fortalezas, como también atender sus áreas de oportunidad y presentarlo ante nuevas experiencias que le ayuden a expandir su criterio y su visión del quehacer musical.

Con respecto al aprendizaje de un instrumento complementario, fue considerado por los docentes como una habilidad útil que puede tener múltiples aplicaciones en el mercado laboral, aunque la recomendación general es que el alumno se enfoque en un instrumento principal para no descuidar su desarrollo técnico. Entre la utilidad de aprender un instrumento secundario, los docentes señalaron que este les permite a los estudiantes tener una mejor comprensión del fenómeno musical, lo cual les permitiría entre otras cosas, a ser mejores acompañantes y arreglistas, además de mayores posibilidades de trabajo en el campo laboral, no sólo como ejecutantes multi instrumentistas, sino también como docentes y directores de ensambles.

Respecto al abordaje de repertorio, es posible observar que existe una necesidad de mayor trabajo en repertorio de ensambles, sobre todo en cierto tipo de instrumentos como el piano, las cuerdas o la guitarra. Entre los argumentos dados para un mayor abordaje de repertorio en ensambles, los docentes mencionaron que la mayoría de las oportunidades laborales se encuentran en el trabajo de ensambles, y que no existe suficiente volumen de trabajo para vivir exclusivamente del concertismo. Esto llama a la necesidad por parte de las instituciones de analizar los programas actuales, para proporcionar a los estudiantes una formación que les proporcione oportunidades para desempeñarse en ensambles tanto de música clásica, jazz o de música popular. Además, de acuerdo con lo compartido por los docentes, las instituciones de educación superior tanto en su malla curricular como en sus prácticas, no están atendiendo esta necesidad de manera óptima. Con respecto a las prácticas actuales en la enseñanza instrumental y los aspectos que priorizan,

es necesario buscar alternativas para buscar una mejor afinidad con los intereses de los estudiantes y los retos y necesidades que enfrentarán en el mercado laboral una vez que egresen.

Conclusiones respecto al área de audición

En el caso del área de audición, los docentes señalaron que no es trabajada con el mismo énfasis que otras habilidades como la lectura y la escritura, lo cual coincide por lo señalado en la revisión de literatura. Por otra parte, la mayoría de los docentes señaló que existen materias en su institución donde se trabajan las habilidades de audición, principalmente en aquellas donde se trabaja la música popular, por lo que las problemáticas para su desarrollo vienen de las prácticas y los métodos utilizados para su enseñanza más allá de una cuestión de diseño curricular. Algunos docentes señalaron la necesidad de utilizar software especializado de entrenamiento auditivo, y aprovechar las nuevas tecnologías de la información.

En cuanto a los tipos de discriminación auditiva, la mayoría de los docentes señalaron la importancia de formar al alumno no sólo para que discrimine los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos, y que también es importante trabajar la discriminación de factores estéticos y expresivos, los cuales desde el punto de vista de los entrevistados no son los suficientemente trabajados, lo cual es coincidente con lo señalado por Shifres y Burcet (2012). De acuerdo con lo expresado con los docentes, el descuidar los aspectos expresivos y vivenciales, limitan el desempeño de los estudiantes en el mercado laboral, ya que estos son los que permiten lograr una mejor conexión con el público y los consumidores.

Otra habilidad necesaria y que tampoco se trabaja lo suficiente dentro de los programas actuales, es la habilidad para tocar música de oído, la cual fue señalada por los docentes como una herramienta útil dentro del campo laboral. Finalmente se observó que el caso del desarrollo del oído interno o *audiation*, al igual que el tocar de oído, es una habilidad poco trabajada. Muchos de estos docentes, al comentar sobre sus experiencias formativas que tuvieron lugar hace 15 o 20 años, describen hechos y situaciones muy similares a los actuales, lo que pone en evidencia nuevamente que los métodos de enseñanza se siguen replicando desde entonces. Las declaraciones de los entrevistados sugieren que existe una cierta rigidez en las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en general, así como una resistencia a actualizarse, lo cual coincide por lo señalado por Carbajal 2017 y González-Moreno, 2015.

Conclusiones respecto al área de creatividad

Con respecto al área creativa, los docentes reconocieron que es un área importante y con múltiples usos dentro del mercado laboral, pero los resultados de este estudio tanto en la parte

cuantitativa, como cualitativa, señala que es una de las áreas menos trabajadas. Los resultados obtenidos en el objetivo 3, señala que los maestros no se sienten competentes dentro de esta área, debido a que generalmente, los propios docentes no recibieron una formación sólida con respecto a la creatividad, ya que generalmente los procesos de ALMU se centran en el aprendizaje de repertorio ya existente.

Los resultados obtenidos, nuevamente tanto en la parte cuantitativa y cualitativa, señalan a la necesidad de especialización, como uno de los factores limitantes para la enseñanza de la creatividad. De acuerdo con lo manifestado por los docentes, muchos no dedican su tiempo a cuestiones creativas debido a sus ocupaciones en otras áreas como puede ser la ejecución instrumental a un alto nivel dentro de una orquesta, o la necesidad de dedicar un mayor tiempo a la docencia y la investigación, limita sus posibilidades y tiempo para ser creativos musicalmente. Esto puede ser atribuible a la alta especialización dentro de la formación musical, que busca formar de manera separada a intérpretes y compositores, impidiendo una formación holística del músico, como fue señalado por Holguín-Tovar 2012 y McPherson y Gabrielsson, 2002.

Conclusiones respecto al área de multiculturalidad

Respecto al abordaje de repertorio multicultural, se observó que, aunque la mayoría de los participantes consideraron los géneros propuestos como pertinentes, aun así, continúa existiendo una predominancia hacia la música clásica, la cual fue el tipo de música que obtuvo calificaciones más altas. Los resultados sugieren que no existe la suficiente apertura dentro sus instituciones para el abordaje de otros géneros musicales distintos a la música clásica. Esto sucede tanto en instituciones de tipo universitario como aquellas que son de tipo conservatorio, aunque en este último este fenómeno está aún más acentuado. Estos resultados proveen datos que corroboran las observaciones hechas en la literatura existente, en la que se sigue urgiendo a los docentes a cambiar sus prácticas actuales y mostrar una mayor apertura hacia la multiculturalidad (Campbell et al., 2017; González-Moreno, 2016).

Como se mencionó durante la discusión, uno de los argumentos más comunes sobre la enseñanza de la música clásica, es que a través de esta se pueden desarrollar habilidades que posteriormente puedan ser transferidas a otros géneros musicales. Existen diversas problemáticas con este respecto, para empezar, diversos docentes manifestaron no estar de acuerdo con dicha premisa, y proporcionaron testimonios desde su experiencia personal y sus observaciones con otros estudiantes, señalando que dicha transferencia muchas veces no ocurre. Además, se señaló que el repertorio abordado muchas veces está desconectado de los intereses del estudiante y de las necesidades que encontrará en el mercado laboral, dado que como se

mencionó anteriormente, no existe suficiente mercado para vivir del concertismo, y las plazas dentro de las orquestas son pocas y cada vez son más competidas. Esto provoca en algunos casos la desmotivación del alumno y la deserción, y en otros casos, faltas de oportunidad y el desempleo de los egresados.

Los resultados obtenidos en el presente estudio señalan que el enfoque hacia el uso de repertorio multicultural, en los cuales se incluya música mexicana, música popular y comercial, es comparativamente bajo en relación con la programación de otras actividades. Como ya se ha señalado en anteriores ocasiones sólo un 3% o 4% del consumo musical del público general corresponde a música clásica y jazz (Chávez et al., 2019; Watson, 2020). El bajo consumo de este tipo de música genera una escasez de oportunidades dentro de este tipo de géneros, esto se ve demostrado con los comentarios hechos por los docentes acerca de las pocas oportunidades que se tienen para trabajar como concertistas, o la escasez de plazas dentro de las orquestas, las cuales son cada vez más competidas.

Durante las entrevistas, los docentes señalaron la necesidad de utilizar métodos enseñanza centrados en el estudiante, que busquen atender sus intereses y necesidades. Uno de los principales puntos en este respecto, está relacionado con el tipo de géneros musicales abordados durante la educación formal que, de acuerdo con los datos obtenidos, están muy desconectados tanto de los intereses del estudiante, como de sus necesidades dentro del campo laboral. En los procesos de ALMU en México y Latinoamérica se han invertido esfuerzos durante décadas, en la búsqueda por alcanzar el mismo nivel en la ejecución de la música clásica como sucede en países europeos, así como en la búsqueda de tocar jazz como los estadounidenses, restringiendo a los estudiantes a tocar otros géneros (González-Moreno, 2016). Experiencias y estadísticas como estas, invitan a reflexionar sobre la inclusión de otros géneros populares dentro de las instituciones universitarias, considerando que dichos géneros se encuentran presentes en el campo laboral donde se van a desempeñar la mayoría de los egresados.

Conclusiones respecto al área de pensamiento crítico/analítico

Como se mencionó durante el capítulo de resultados y discusión, el área de pensamiento crítico y analítico abarca diversas habilidades que van desde el análisis musical en diferentes facetas, hasta habilidades concernientes a la crítica musical, habilidades de memoria musical y metacognición. Los docentes de manera general señalaron las habilidades listadas como pertinentes y factibles de enseñar.

Con respecto a las habilidades para el análisis musical es posible observar que, aunque los maestros proporcionan el conocimiento teórico a los estudiantes, el problema principal recae en su falta de aplicación por parte de estos últimos, lo cual fue señalado por González-Moreno (2016). De nueva cuenta, diversos docentes hicieron mención de experiencias propias o con sus estudiantes, donde se observó que, aunque los estudiantes conocen ciertas reglas teóricas de memoria, no son capaces de aplicarlas a la hora de hacer arreglos, composiciones o al momento de la ejecución. Esto llevó a los docentes a cuestionarse sobre los métodos de enseñanza actuales y la cantidad de material teórico que es abordado dentro de las instituciones.

Otro de los problemas señalados consiste en que en muchas ocasiones la teoría musical abordada, generalmente de la tradición europea de siglos pasados, está desconectada con las prácticas utilizadas en la música actual. Los docentes manifestaron además que otros tipos de análisis musical, como el análisis sociohistórico, o el análisis de los factores expresivos, es poco abordado dentro de sus instituciones en comparación con el análisis teórico, coincidiendo nuevamente con lo señalado por Shifres y Burcet (2012). Con respecto a cómo lograr un mejor balance entre la enseñanza de la teoría musical y su aplicación práctica, los docentes sugirieron apostar por un modelo de enseñanza basado en el alumno, de manera que los docentes puedan ejercer su criterio con respecto a la profundidad de los contenidos teóricos y el balance entre teoría y práctica, buscando además un mejor balance entre su desempeño técnico instrumental y la comprensión musical por parte del alumno.

Por otra parte, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y metacognición fue considerado como fundamental por parte de los docentes, ya que esto le permitirá al alumno desarrollar habilidades que le permitan guiar su aprendizaje una vez que egrese de la universidad. Los docentes manifestaron que existen actualmente diversas prácticas en enseñanza que pueden afectar el desarrollo de estas habilidades, algunas de las cuales, pueden ser hasta premeditadas por parte de los docentes, para generar “clientelismo” por parte del alumno, de manera que continúe dependiendo del profesor por el mayor tiempo posible. Por otra parte, estudios propios (Carrillo y González-Moreno, 2021) atribuyen los métodos tradicionales de enseñanza instrumental, las cuales centran en el desarrollo de repertorio y la revisión y corrección de errores por el profesor en un ciclo que se repite a lo largo de toda la carrera, como un posible factor que impide el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, ya que acostumbra al alumno a volverse dependiente de las observaciones del profesor, evitando la reflexión en su propia práctica, esto coincide por lo señalado por Campbell et al., 2017; González-Moreno, 2016; Torrado y Pozo, 2008), en relación a que los métodos actuales favorecen la obediencia y la

reproducción cultural sobre el empoderamiento, la autonomía y la creatividad. Finalmente, los docentes consideraron que otros casos, es el alumno quien no reflexiona lo suficiente sobre su práctica musical, lo cual evita que desarrolle dichas habilidades metacognitivas.

Conclusiones respecto al área de docencia/gestión/investigación

En el caso del área de docencia gestión e investigación, al igual que áreas anteriores los resultados obtenidos sugieren que los docentes consideran las habilidades de docencia, gestión e investigación como pertinentes y factibles, sin embargo, es preciso destacar que, en el caso de las habilidades de gestión, estas fueron consideradas como menos factibles de desarrollar en comparación con la docencia y la gestión. El desarrollo de estas habilidades fue considerado como relevante, ya que, como fue señalado por los propios docentes, el mercado laboral no es lo suficientemente amplio para que la mayoría de los estudiantes pueda subsistir exclusivamente de la ejecución.

Diversos docentes señalaron que el ambiente laboral del músico es precario y multilaboral. Destacó también el comentario hecho por varios maestros, con respecto a que la mayoría de los egresados se dedicará en algún momento de su carrera a enseñar música, por lo que se requiere formación en este ámbito. Una escasa formación en docencia redundará nuevamente en el problema señalado anteriormente de seguir replicando métodos de enseñanza anticuados y obsoletos. Por otra parte, existe la necesidad de desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes, no sólo como parte de sus procesos de alfabetización informacional requeridos en el sistema universitario, sino que además como fue señalado por Carbajal et al. (2017), los estudiantes requieren el desarrollo de estas competencias si es que quieren aspirar a posgrados de calidad, tanto en México como en el extranjero.

Al igual que la docencia, el enseñar a los estudiantes habilidades para creación de contenido y gestión de su carrera musical fueron consideradas como muy pertinentes y necesarias, pero de acuerdo con la información obtenida, son poco abordadas dentro de las instituciones de educación musical formal. Esto se debe nuevamente a que los docentes no se sienten competentes realizando estas actividades por falta de experiencia y lo mismo sucede con la investigación. En resumen, es necesario la capacitación de los docentes en ciertas áreas clave que permitan mejorar sus áreas de oportunidad, y les proporcione herramientas teóricas, técnicas y pedagógicas que les permitan a su vez el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes.

Objetivo 5. Conclusiones con respecto a las propuestas docentes sobre los estándares para la ALMU

Finalmente, para cumplir con el quinto objetivo, se buscó establecer una plataforma mínima de habilidades a manera de estándares para la alfabetización musical. Para ello, además de la evaluación del sistema de estándares propuesto, se les pidió a los docentes sugerencias para complementarlo. Las sugerencias recibidas fueron integradas en el listado final de Estándares para la Alfabetización Musical que se encuentra en el Anexo B del presente documento. Si bien, se considera necesario un mayor trabajo la implementación de rúbricas de evaluación para el sistema de estándares propuesto (lo cual es señalado en el próximo apartado), de momento, es posible basarse el sistema implementado por los estándares estadounidenses que sugieren el uso de tres calificativos para su cumplimiento (National Association for Music Education, 2023b): (1) Se acerca a los estándares; (2) Cumple con los estándares y (3) Excede los estándares. En el caso particular de los estándares propuestos, se decidió cambiar el primer calificativo por la frase ‘No cumple con los estándares’.

Limitantes y posibles líneas de investigación futura

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, se considera que el número de docentes participantes en el estudio cuantitativo es bajo y se recomienda seguir recolectando más información para ampliar la muestra, lo cual no se pudo hacer en el presente trabajo debido a las limitaciones de tiempo y recursos. Esta limitante en tamaño el tamaño de muestro, provocó limitantes con respecto los análisis y las inferencias estadísticas obtenidas en el estudio, forzando en ocasiones a limitarse a la utilización de pruebas no paramétricas para el caso de los coeficientes de correlación utilizados para el tercer objetivo, o al descarte de ciertos ítems para cumplir con los supuestos necesarios para el análisis de perfiles utilizados en el objetivo 4.

La complejidad y el tamaño del tema, dentro del cual buscó cumplir que 5 objetivos distintos, provocó la necesidad de aplicar un instrumento de investigación bastante extenso, el cual podía llegar a requerir más de 30 minutos para su correcto llenado. Debido a la extensión del mismo, fue necesario realizar diversos recortes en las pruebas piloto y a prescindir de preguntas repetidas para un mismo ítem, lo cual limitó además la posibilidad de calcular coeficientes de confiabilidad como el Alpha de Cronbach. Pese a esto, se decidió continuar con el instrumento propuesto dado a que el estudio era de tipo exploratorio, y se consideró necesario cubrir los diferentes objetivos en aras de lograr el desarrollo del sistema de estándares, buscando cumplir con las diferentes inquietudes y cuestionamientos que pudieran surgir con respecto a su realización. De esta manera se logró contar con información empírica que permitiera analizar

tanto las percepciones, prácticas, métodos y tradiciones de enseñanza en ALMU, las cuales están directamente relacionadas con las habilidades que priorizan y argumentar el porqué de la inclusión de otro tipo de habilidades para el listado final.

Desarrollar un sistema de estándares es una tarea compleja, aun cuando se trató de abarcar la mayor cantidad posible de tópicos y matices respecto al tema, se reconoce que debido a la profundidad de los temas se requiere mayor investigación para cada una de las áreas en específico, puesto que de cada una de ellas puede desprenderse una disertación doctoral. De igual manera, el listado proporcionado funciona como una referencia hacia las habilidades necesarias para la ALMU a nivel universitario, pero la evaluación para cada una de estas habilidades con respecto a la ejecución, audición, composición, etc., requiere ser abordada por expertos de cada área, quienes determinen los parámetros y los métodos para evaluar su cumplimiento, esto nuevamente requiere de mayores investigaciones para el desarrollo de rúbricas o cualquier otro método de evaluación sugerido.

Otra limitante consiste en que para el presente estudio solamente se tomó la perspectiva por parte de los docentes, por lo que, en el futuro, se busca continuar su abordaje desde la perspectiva de los estudiantes y en caso de ser posible, de autoridades educativas. Esto permitirá enriquecer el sistema de estándares propuesto y continuar su evolución. Finalmente, con respecto a la evolución de este sistema, se considera necesaria su constante evaluación de pertinencia y factibilidad conforme surjan cambios tanto en el contexto laboral, como en el contexto social, pues tal como se mencionó en la revisión de literatura, la alfabetización es un fenómeno complejo y en constante evolución, debido a los cambios en el contexto sociocultural en el que vivimos.

Recomendaciones y sugerencias finales

Como se mencionó en el apartado anterior, se considera que una de las mayores limitantes consistió en la extensión del instrumento utilizado, y la variedad de tópicos abordados, lo cual es posible que, aunado a los problemas de crisis sanitaria, limitara la participación de docentes en el estudio. Es por esto, que para futuros estudios se recomienda una mayor delimitación del tema, en el que se puedan abordar aspectos específicos sobre cada una de las áreas propuestas. Se considera que los resultados obtenidos en el presente estudio darán pie a una mayor profundización en el abordaje de los tópicos aquí mostrados.

Otra de las lecciones aprendidas, es que se requiere una mayor divulgación de los tópicos y los resultados obtenidos, en aras de buscar una mayor participación en estudios subsecuentes, erróneamente se creyó que la participación en uno de los congresos de educación musical

ayudaría a atraer más participantes, pero las experiencias fueron menos satisfactorias de lo esperado. Se pensaba también que el uso de herramientas electrónicas permitiría una mayor participación, lo cual no fue así, en discusiones con el comité tutorial se especuló a que esto podía deberse al agotamiento electrónico surgido a raíz de la contingencia de COVID 19.

En cualquier caso, es recomendable buscar diferentes alternativas para la aplicación de encuestas electrónicas, otros docentes sugirieron, por ejemplo, el ofrecer pláticas, cursos, libros o algún otro tipo de estímulo para ayudar a una mayor participación. Se considera que estas podrían ser alternativas viables en algunos casos, sin embargo, el uso de estas prácticas requeriría un sumo cuidado para que se respete la ética investigativa y que no se introduzcan sesgos que pudieran afectar los resultados de investigación.

Referencias

- Abdoo, F. B. (1980). A comparison of the effects of gestalt and associationist learning theories on the musical development of elementary school beginning wind and percussion instrumental students [Doctoral dissertation, University of Southern California]. *Dissertation Abstracts International*, 41, 1268^a.
- Abdullah, J. (2021). Music education in Malaysia: An overview. *Visions of Research in Music Education*, 16(43), 2–11. <http://bitly.ws/yuCR>
- Abeles, H. F. (1973). A facet-factorial approach to the construction of rating scales to measure complex behaviors. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 145–151. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00792.x>
- Abeles, H., y Kidd, R. (1981). Robert Lee Kid, III: The construction and validation of a scale of trombone performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 65, 80–83. <https://www.jstor.org/stable/40317650>
- Adderley III, C. (2000). Preparation of future K-4 music teachers relative to the national standards: Goals 2000. *Contributions to Music Education*, 27(2), 59–70. <https://www.jstor.org/stable/24127077>
- Akombo, D. O., y Akombo, B. A. (2022). Comparative analysis of the Associate Board of the Royal Schools of Music of the United Kingdom and the African Music Curriculum of Kenya. *Visions of Research in Music Education*, 39(1), 74–95. <http://bitly.ws/yuDd>
- Associated Board of the Royal Schools of Music. (2022). *Our history*. <https://mx.abrsm.org/en/about-us/our-history/>
- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: Hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, 13(13), 1–5. <http://bitly.ws/yuDk>
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328–342. <https://doi.org/10.2307/3345508>
- Balo-González, M., Lago-Castro, P., y Ponce de León, L. (2014). Los estudiantes ante el dictado musical: Las TIC como aliadas para mejorar experiencias. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 28, 1–14. <http://bitly.ws/yuDp>

- Bamberger, J. (1996). Turning music theory on its ear: Do we hear what we see; do we see what we say?. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 33–55. <http://bitly.ws/yuDt>
- Bamberger, J. (1999). Learning from the children we teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 48–74. <https://www.jstor.org/stable/40319007>
- Barkaoui, K. (2013). Multifaceted Rasch analysis for test evaluation. *The companion to language assessment*, 3, 1301–1322. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla070>
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <http://bitly.ws/yuDJ>
- Beegle, A. C. (2017). The new national core arts standards and world music. *General Music Today*, 30(2), 33–35. <https://doi.org/10.1177/1048371316671166>
- Bentley, A. (1966). *Musical ability in children and its measurement*. Harrap.
- Bergee, M. J. (1987). An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a rating scale for euphonium and tuba music performance [Doctoral dissertation, University of Kansas]. *Dissertation Abstracts International*, 49(05), 1086A.
- Bergee, M. J. (1997). Relationships among faculty, peer, and self-evaluations of applied music performances. *Journal of Research in Music Education*, 45, 601–612. <https://doi.org/10.2307/3345425>
- Bergee, M. J. (2003). Faculty interjudge reliability of music performance evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 137–150. <https://doi.org/10.2307/3345847>
- Bermúdez, D., y Duque, E. A. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538–1938*. Fundación Música.
- Blix, H. S. (2015). Young instrumentalists' music literacy acquisition. *Nordic Research in Music Education*, 16, 121-138. <http://bitly.ws/yuDY>
- Bohlman, P. (2001). Ontologies of music. En N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking music* (pp. 7–34). Oxford University Press.
- Botella-Nicolás, A. M., y Gimeno-Romero, J. R. (2015). Psicología de la música y audición musical: Distintas aproximaciones. *El Artista*, 12, 74–98. <http://bitly.ws/yuE4>

- Botella-Nicolás, A. M., y Peiró-Esteve, M. A. (2016). Aportaciones de la neurociencia cognitiva a la estimulación auditiva musical de 0 a 6 años. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 6–27. <http://bitly.ws/yuE7>
- Broomhead, P. (2019). *What is music literacy?* Routledge.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 129–138. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-138>
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Myers, D. E., y Sarath, E. W. (2017). Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors. En E. W. Sarath, D. E. Myers, y P. S. Campbell (Eds.), *Redefining music studies in an age of change* (pp. 45–85). Routledge. <http://bitly.ws/yuEd>
- Carbajal, I. S. (2017). *Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20–24 de noviembre. <http://bitly.ws/yuEg>
- Carbajal, I. S., Correa, J. P., y Capistrán, R. (2017). *Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México: Un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20–24 de noviembre. <http://bitly.ws/yuEg>
- Carrillo, R., y González-Moreno, P. A. (2019). Estrategias de aprendizaje musical formal e informal: Construcción y validación de un instrumento de medición. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7(1), 81–89. <https://doi.org/10.1177/2307484119878640>
- Carrillo R., y González-Moreno P. A. (2021). Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 139–165. <https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Chávez, H. L., Urbina, J. T., y Quevedo, J. A. Á. (2019). Proceso de formación profesional y consumo musical. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1107–1117. <http://bitly.ws/yuEA>

- Cooksey, J. M. (1977). A facet-factorial approach to rating high school choral music performance. *Journal of Research in Music Education*, 25, 100–114. <https://doi.org/10.2307/3345190>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <http://bitly.ws/yuEE>
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE.
- DCamp, C. B. (1980). An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a rating scale for high school band performance [Doctoral dissertation, University of Iowa]. *Dissertation Abstracts International*, 41, 1462A.
- De Ibarrola Nicolín, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34 (spe), 16–28. <http://bitly.ws/yuEM>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., y Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning*. Scott-Foresman and Co.
- Demorest, S. M. (1995). Issues of ecological validity for perceptual research in music. *Psychomusicology*, 14, 173–181. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0094085>
- Duerksen, G. L. (1972). Some effects of expectation on evaluation of recorded musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 20(2), 268–272. <http://bitly.ws/yuEW>
- Eccles, J. S., Adler, T. R., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). Freeman.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Edwards, D., y Potts, A. (2008). What is literacy? Thirty years of Australian literacy debates (1975–2005). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 4(1-2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/00309230701865496>

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ferdian, R., Putra, A. D., y Yuda, F. (Febrero, 2020). Preparation of learning materials for basic flute instrument based on locality and ABRSM curriculum. In *1st International Conference on Lifelong Learning and Education for Sustainability (ICLLES 2019)* (pp. 145–150). Atlantis Press. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200217.030>
- Fiske, H. E. (1975). Judge-group differences in the rating of secondary school trumpet performances. *Journal of Research in Music Education*, 23(3), 186–196. <https://doi.org/10.2307/3344643>
- Fitzpatrick, K. R. (2014). Points of convergence in music education: The use of data labels as a strategy for mixed methods integration. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 237–291. <https://doi.org/10.1177/1558689814560264>
- Folts, M. L. (1973). The relative effect of two procedures as followed by flute, clarinet, and trumpet students while practicing, on the development of time quality and on selected performance skills: An experiment in student use of sound-recorded material [Doctoral dissertation, New York University]. *Dissertation Abstracts International*, 34, 1312A.
- Gerhardstein, R. C. (2002). The historical roots and development of audiation. En B. Hanley y T. W. Goolsby (Eds.), *Music learning: Perspectives in theory and practice* (pp. 103–118). Canadian Music Educators Association
- Geringer, J. M., y Johnson, C. M. (2007). Effects of excerpt duration, tempo, and performance level on musicians' ratings of wind band performances. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 289–301. <https://doi.org/10.1177/0022429408317366>
- Geringer, J. M., y Madsen, C. (1998). Musician's ratings of good versus bad vocal and string performances. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 522–534. <https://doi.org/10.2307/3345348>
- Gonzalez Moreno, P. A. (2009). *Motivational beliefs about music and six other school subjects: The Mexican context* [Tesis Doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign]. <http://bitly.ws/yuFw>
- González-Moreno, P. A. (2015). Music teacher preparation in Mexico: Challenges and opportunities for Improvement. En S. Figueiredo, J. Soares, y R. Fink-Shcambeck (Eds.),

- The preparation of music teacher: A global perspective. Volume 5* (pp. 99–122). ANPPOM.
- González-Moreno, P. A. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En J. P. Correa Ortega, I. S. Carbajal Vaca, R. W. Capistrán Gracia, y R. R. Moreno Martínez (Eds.), *Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares* (pp. 13–25). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- González-Moreno, P. A. (2019). Arte y música en la educación en México: Discursos, realidades y retos. *Revista Linhas*, 20(42), 36–62. <http://bitly.ws/yuFL>
- González-Moreno, P. A., y Carrillo, R. (En prensa). Policies and practices in teaching music composition in Mexican schools. En M. Fautley, K. Devaney, J. Grown, A. Ziegenmeyer (Eds.), *Routledge Companion on Teaching music composition in school- international perspectives*. Routledge.
- Gordon, E. E. (1965). The musical aptitude profile: A new and unique musical aptitude test battery. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 6, 12–16. <https://www.jstor.org/stable/40316898>
- Gordon, E. E. (1969). Intercorrelations among musical aptitude profile and seashore measures of musical talents subtests. *Journal of Research in Music Education*, 17(3), 263–271. <http://bitly.ws/yuGk>
- Gordon, E. E. (1990). *Predictive validity study of AMMA- A one-year longitudinal predictive validity study of the Advanced Measures of Music Audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2001). *Music aptitude and related tests*. GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2011). *Roots of music learning theory and audiation*. GIA Publications.
- Gordon, T. J. (1994). The delphi method. *Futures research methodology*, 2(3), 1–30. <http://bitly.ws/yuGt>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Ashgate.
- Guevara, S. Y. A., Carmona, L. S., y Aquino, O. (Noviembre, 2017). *Los estudios de pertinencia y factibilidad: elemento indispensable en el diseño de un plan de estudios* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México,

- Gutsh, K. U. (1965). Evaluation in instrumental musical performance: An individual approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 4, 21–29. <https://www.jstor.org/stable/40375259>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., y Shaw, J. (2002). Constructions of musical ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153, 103–108. <https://www.jstor.org/stable/40319148>
- Harris, T. L., y Hodges, R. E. (2005). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. International Reading Association.
- Hemsey, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33–48. <http://bitly.ws/yuGW>
- Hewitt, M. P. (2011). The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 6–20. <https://doi.org/10.1177/0022429410391541>
- Hewitt, M. P. (2015). Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 298–313. <https://doi.org/10.1177/0022429415595611>
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Holguín-Tovar, P. (2012). *Perspectivas de los ingresantes de los programas profesionales: Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva*. Actas II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música (pp. 43–52). Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música. <http://bitly.ws/yuHa>
- Holguín-Tovar, P., y Martínez, I. C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: Hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18, 8–15. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6279>
- Ibáñez-Gericke, T. (2017). Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior. *Revista Musical Chilena*, 71(227), 79–107. <https://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902017000100079>

- Jama, D., y Dugdale, G. (2012). Literacy: State of the nation A picture of literacy in the UK today. *National Literacy Trust*. <http://bitly.ws/zdA2>
- Jones, H. (1986). An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a rating scale for high school vocal solo performance [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. *Dissertation Abstracts International*, 47, 1230A.
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1–55. <http://bitly.ws/yuHm>
- Karma, K. (1980). The ability to structure acoustic material as a measure of musical aptitude: 5, summary and conclusions. *Research Bulletin No. 52*, University of Helsinki.
- Karma, K. (1984). Musical aptitude as the ability to structure acoustic material. *International Journal of Music Education*, 1, 27–30. <http://bitly.ws/yuHo>
- Karma, K. (2007). Musical aptitude definition and measure validation: Ecological validity can endanger the construct validity of musical aptitude tests. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(2), 79–90. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0094033>
- Kidd, R. L. (1975). *The construction and validation of a scale of trombone performance skills*. [Tesis Doctoral]. University of Illinois at Urbana-Champaign. <http://bitly.ws/yuHv>
- Kim, S. Y. (2000). Group differences in piano performance evaluation by experienced and inexperienced judges. *Contributions to Music Education*, 27(2), 23–36. <https://www.jstor.org/stable/24127075>
- Kinarskaya, D., y Winner, E. (1997). Musical ability in a new key: Exploring the expressive ear for music. *Psychomusicology*, 16, 2–16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0094071>
- Kruth, E. C. (1973). A suggested technique for evaluating wind instrument performance. *Journal of Band Research*, 10, 24–36. <http://bitly.ws/yuHL>
- Lamprea, J.A y Gómez-Restrepo, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(2), 340–348. <http://bitly.ws/zRFw>
- Latimer Jr., M. E., Bergee, M. J., y Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168–183. <https://doi.org/10.1177/0022429410369836>

- Law, L. N. (2012). *Assessing and understanding individual differences in music perception abilities* [Tesis Doctoral]. University of York. <http://bitly.ws/yuHZ>
- Law, L. N., y Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS ONE*, 7(12), e52508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052508>
- Lee, R. E. (1967). An investigation of the use of the musical aptitude profile with college and university freshman music students. *Journal of Research in Music Education*, 15(4), 278–288. <http://bitly.ws/yuIc>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., y Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Levinowitz, L. M. (1989). An investigation of preschool children's comparative capability to sing songs with and without words. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 100, 14–19. <https://www.jstor.org/stable/40318259>
- Limberg, L., Sundin O., y Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 93–130. <http://bitly.ws/yuIn>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: Una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 17–40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Lund Research. (2018). Kendall's Tau-b using SPSS Statistics. <http://bitly.ws/zY4Y>
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35(5) 1–4.
- McGarry, K. (1994). Definitions and meanings of literacy. En K. Barker y R. Lonsdale (eds.), *Skills for life: The value and meaning of literacy* (pp. 3–17). Taylor Graham.
- McPherson, G. E., y Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99–116). Oxford University Press.
- McPherson, G. E., y Hendricks, K. S., (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 201–213. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384200>

- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., y Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/1321103X15600914>
- McPherson, G. E., y Thompson, W. F. (1998). Assessing music performance: Issues and influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12–24. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801000102>
- McPherson, G. E. y Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell y C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). Oxford University Press
- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 55, 359–375. <https://doi.org/10.1177/0022429408317513>
- Mills, J. (1987). Assessment of solo musical performance: A preliminary study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 119–125. <https://www.jstor.org/stable/40318071>
- Mills, J. (1991). Assessing musical performance musically. *Educational Studies*, 17(2), 173–181. <https://doi.org/10.1080/0305569910170206>
- Mills, J., y McPherson, G. E. (2015). Musical literacy: Reading traditional clef notation. En G. E. McPherson (Ed). *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 177–191). Oxford University Press.
- Mkandawire, S. B. (2018). Literacy versus language: Exploring their similarities and differences. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(1), 37–55. <http://bitly.ws/yuJu>
- Momani, M. (2022). *A new eight-grade piano curriculum for students with an Arab background: A cross-cultural adaptation of the ABRSM piano syllabi* [Tesis Doctoral]. University of Liverpool. <http://doi.org/10.17638/03150138>
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. Tashakkori, y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189–208). SAGE Publications.

- Mota, G. (1997). Detecting young children's musical aptitude: A comparison between standardized measures of music aptitude and ecologically valid musical performances. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 133, 89–94. <https://www.jstor.org/stable/40318845>
- Musumeci, O. (Abril, 2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible* [Ponencia]. Segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes, Argentina. <http://bitly.ws/yuJW>
- National Association for Music Education. (2023a). *Core-Music-Standards-EUs-EQs-Definitions*. <http://bitly.ws/ysEY>
- National Association for Music Education. (2023b). Student assessment using model cornerstone assessments. <http://bitly.ws/yv6p>
- Needham, R. D., y De Loë, R. C. (1990). The policy Delphi: Purpose, structure, and application. *Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 34(2), 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.1990.tb01258.x>
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., y DeMarco, G. M. (2003). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167–188). SAGE.
- Norris, C. E., y Borst, J. D. (2007). An examination of the reliabilities of two choral festival adjudication forms. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 237–251. <https://doi.org/10.1177/002242940705500305>
- O'Neill, S. A., y McPherson, G. E. (2002). Motivation. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31–43). Oxford University Press.
- Peñaherrera, J. (2010). *Enfoque metodológico basado en canciones infantiles, géneros musicales ecuatorianos, latinoamericanos y tendencias musicales actuales* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. <http://bitly.ws/yuL7>
- Platz, F., y Kopiez, R. (2012). When the eye listens: A meta-analysis of how audio-visual presentation enhances the appreciation of music performance. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(1), 71–83. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.1.71>

- Pliego-Carrasco, G. (2017). La formación de los educadores musicales en México: Retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 18, 17–39. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4320>
- Poblete-Lagos, C. (2019). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 97–109. <http://bitly.ws/yuLn>
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of advanced nursing*, 41(4), 376–382. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- Puurtinen, M. (2018). Eye on music reading: A methodological review of studies from 1994 to 2017. *Journal of Eye Movement Research*, 11(2), 1–16. <https://doi.org/10.16910%2Fjemr.11.2.2>
- Reynoso-Vargas, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 53–60. <http://bitly.ws/yuLv>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., y Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5–6 mathematics effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1), 43–59. https://doi.org/10.1207/S15326977EA0801_03
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1–16. <http://bitly.ws/yuLL>
- Russell, B. E. (2007). *An application of the facet-factorial approach to scale construction in the development of a guitar performance rating scale* [Tesis de Maestría, University of Miami].
- Russell, B. E. (2010). *The empirical testing of musical performance assessment paradigm* [Tesis doctoral, University of Miami]. <http://bitly.ws/yuLX>
- Sardeña, G. M. (2015). Arte, filosofía y educación: Interdisciplinariedad y saberes actuales. *Fermentaria*, 9(1), 1–17. <http://bitly.ws/yuMf>
- Saunders, T. C., y Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259–272. <https://doi.org/10.2307/3345585>
- Seashore, C. E., Saetveit, J., y Lewis, D. (1960). *The Seashore measures of musical talents: Series A*. Psychological Corporation.
- Secretaría de Cultura. (2022). *Oferta educativa*. <http://bitly.ws/yuMA>

- Schleff, J. S. (1992). Critical judgments of undergraduate music education students in response to recorded performances. *Contributions to Music Education*, 19, 6–74. <https://www.jstor.org/stable/24127397>
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists* (2nd ed.). Schirmer.
- Schleuter, S. L. (2016). Effects of certain lateral dominance traits, music aptitude, and sex differences with instrumental music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 26(1), 22–31. <https://doi.org/10.2307/3344>
- Schleuter, S. L., y Schleuter, L. J. (1978). A predictive study of an experimental college version of the Musical Aptitude Profile with music achievement of non-music majors. *Contributions to Music Education*, 6, 2–8. <https://www.jstor.org/stable/24127406>
- Schunk, D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382. <https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), 6–21.
- Seashore, C. E., Saetveit, J., y Lewis, D. (1960). *The Seashore measures of musical talents: Series A*. Psychological Corporation. <http://bitly.ws/yuMS>
- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(4), 13–44. <http://bitly.ws/yuN2>
- Shifres, F., y Burcet, M. I. (Octubre, 2012). *Escuchar intervalos? Medición vs. experiencia* [Ponencia]. II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Facultad de Bellas Artes UNLP. <http://bitly.ws/yuN4>
- Shifres, F., y Gonnet D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51–67. <http://bitly.ws/yuNa>
- Shifres, F., y Holguín-Tovar, P. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En F. Shifres y P. Holguín Tovar, *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: Teoría e investigación* (pp. 9–19). Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal. <http://bitly.ws/yuNf>
- Shuler, S. C., Norgaard, M., y Blakeslee, M. J. (2014). The new national standards for music educators. *Music Educators Journal*, 101(1), 41–49. <https://doi.org/10.1177/0027432114540120>

- Silliman, T. E. (1977). The effect of entrance age in achievement and retention in the beginning band instrument program [Tesis doctoral, University of Maryland]. *Dissertation Abstracts International*, 48, 5982A. <http://bitly.ws/yuNr>
- Snavely, L., y Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–14. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Stanley, M., Brooker, R., y Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46–56. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010601>
- Stivers, J. D. (1972). *A reliability and validity study of the Watkins-Farnum Performance Scale*. [Tesis doctoral]. University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://www.jstor.org/stable/40317343>
- Suchor, V. (1977). The influence of personality composition in applied piano groups. *Journal of Research in Music Education*, 25(3), 171–183. <https://doi.org/10.2307/3345302>
- Tamés Muñoz, E. R. (2004). *La enseñanza del arte en la educación básica en México* [Tesis doctoral]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <http://bitly.ws/yuNT>
- Tarango, J., y Machin-Mastromatteo, J. D. (2017). *The role of information professionals in the knowledge economy: Skills, Profile and a Model for Supporting Scientific Production and Communication*. Chandos Publishing
- Tarango, J., y Marzal, M.A. (2011). Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(3), 283-299.
- Thompson, S., y Williamon, A. (2003). Evaluating evaluation: Musical performance assessment as a research tool. *Music Perception*, 21, 21–41. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.21.1.21>
- Thompson, W. F. (2009). *Music, thought, and feeling: Understanding the psychology of music*. Oxford University Press.
- Torrado, J. A., y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35–48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>

- Tsay, C. J. (2013). Sight over sound in the judgment of music performance [Ponencia]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(36), 14580–14585. <https://doi.org/10.1073/pnas.1221454110>
- Velázquez-Aguilar, A., y Sánchez-Ortega, P. (2015). La lectoescritura musical: Métodos precursores. *VARONA*, 61, 1–11. <http://bitly.ws/yuPg>
- Vicente, A., y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, 12, 1–14. <http://bitly.ws/yuPp>
- Virkkula, E., y Kunwar, J. B. (2017). Guiding music students during workshop-based on-the-job learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 266–281. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1271995>
- Wagner, D. A. (2011). What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 319–323.
- Wallentin, M., Nielsen, A. H., Friis-Olivarius, M., Vuust, C., y Vuust, P. (2010). The Musical Ear Test: A new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 188–196. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.11.015>
- Waller, D. (2010). Language literacy and music literacy: A pedagogical asymmetry. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 26–44. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.26>
- Watkins, J. G., y Farnum, S. E. (1954). *The Watkins-Farnum performance scale, form a*. Hal Leonard Publishing.
- Watson, A. (2020). *Distribution of streamed music consumption in the United States in 2019, by genre*. <http://bitly.ws/yuPI>
- Wesolowski, B. C. (2016). Assessing jazz big band performance: The development, validation, and application of a facet-factorial rating scale. *Psychology of Music*, 44(3), 324–339. <https://doi.org/10.1177/0305735614567700>
- Wesolowski, B. C., Amend, R. M., Barnstead, T. S., Edwards, A. S., Everhart, M., Goins, Q. R., Grogan III, E. J., Herceg, A. M., Jenkins, S. I., Johns, P. M., McCarver, C. J., Shaps, R. E., Sorrell, G. W., y Williams, J. D. (2017). The development of a secondary-level solo wind instrument performance rubric using the Multifaceted Rasch Partial Credit Measurement Model. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 95–119. <https://doi.org/10.1177/0022429417694873>

- Wesolowski, B. C., Wind, S. A., y Engelhard Jr, G. (2016). Examining rater precision in music performance assessment: An analysis of rating scale structure using the multifaceted Rasch partial credit model. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 33(5), 662–678. <https://doi.org/10.1525/mp.2016.33.5.662>
- Whitcomb, R. (1999). Writing rubrics for the music classroom. *Music Educators Journal*, 85(6), 26–32. <http://bitly.ws/yuQ6>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78. <http://bitly.ws/yuQf>
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wind, S. A., Ooi, P. S., y Engelhard Jr., G. (2019). Exploring decision consistency and decision accuracy across rating designs in rater-mediated music performance assessments. *Musicae Scientiae*, 23(4), 465–485. <https://doi.org/10.1177/1029864918761184>
- Wing, H. (1968). *Tests of musical ability and appreciation: An investigation into the measurement, distribution, and development of musical capacity (2ª ed.)*. Cambridge University Press.
- Wolfe, E., y Dobria, L. (2008). Applications of the multifaceted Rasch model. In J. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 71–85). SAGE Publications.
- Woody, R. H. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32–37. <https://doi.org/10.2307/4127131>
- Woody, R. H., y Lehmann, A. C. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular musical experiences. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101–115. <https://doi.org/10.1177/0022429410370785>
- Zdzinski, S. F. (1991). Measurement of solo instrumental music performance: A review of literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 109, 47–58. <https://www.jstor.org/stable/40318448>
- Zdzinski, S. F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34–48. <https://doi.org/10.2307/3345412>

Zdzinski, S. F., y Barnes, G. V. (2002). Development and validation of a string performance rating scale. *Journal of Research in Music Education*, 50, 245–255.

<https://doi.org/10.2307/3345801>

Zhang, L. (2019). Cultural colonialism, academic rigor, or both? A study of ABRSM examinations in Northern China. *Visions of Research in Music Education*, 34(1), 3.

<http://bitly.ws/yuRg>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–41). Academic Press.

Anexo A. Instrumento para recolección de datos sobre Estándares para la Alfabetización Musical

Estimado docente de Licenciatura en Música:

Por este medio, le invitamos a participar en el presente estudio, el cual busca recabar información acerca de la alfabetización musical a nivel universitario en México. La información que usted y otros docentes proporcionen, ayudará a entender con mayor claridad, la concepción actual acerca de la alfabetización musical, sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como también, para determinar las habilidades que un egresado de licenciatura en música necesita adquirir, para desarrollarse de manera integral en el campo laboral.

El presente cuestionario busca recopilar información sobre la concepción respecto a la alfabetización musical universitaria y las prácticas de enseñanza utilizadas actualmente para desarrollarla; además se le pedirá evaluar la pertinencia y factibilidad de diversas habilidades, las cuales un egresado universitario debiera desarrollar durante sus estudios de música.

La duración aproximada es de 15-20 minutos. Su participación es voluntaria –esto significa que está en libertad de decidir si quiere, o no, participar en el proyecto de investigación.

La información que se obtenga durante la investigación será estrictamente confidencial, no se le pedirán datos personales que puedan identificarlo. Para su seguridad y tranquilidad, nos comprometemos a que toda la información compartida será tratada solo con fines académicos. Ninguna publicación, reporte o presentación que resulten del presente estudio incluirá información personal que pueda identificarlo o afectarlo personalmente.

Finalmente, se agradece su tiempo, participación y sinceridad al contestar. Si tiene alguna duda acerca de este proyecto de investigación, puede establecer contacto a través del siguiente correo electrónico:

Rubén de Jesús Carrillo Méndez

Universidad Autónoma de Chihuahua

E-mail: rub800@gmail.com

*Obligatorio

He leído y comprendido el contenido de esta carta de consentimiento, y acepto voluntariamente participar en este proyecto de investigación. *

1. Acepto participar (Acceder al cuestionario)

Datos generales

2. Seleccione la entidad federativa en la que se localiza la institución donde labora.

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Aguascalientes | <input type="radio"/> Michoacán |
| <input type="radio"/> Baja California Norte | <input type="radio"/> Morelos |
| <input type="radio"/> Baja California Sur | <input type="radio"/> Nayarit |
| <input type="radio"/> Campeche | <input type="radio"/> Nuevo León |
| <input type="radio"/> Colima | <input type="radio"/> Oaxaca |
| <input type="radio"/> Coahuila | <input type="radio"/> Puebla |
| <input type="radio"/> Chiapas | <input type="radio"/> Querétaro |
| <input type="radio"/> Chihuahua | <input type="radio"/> Quintana Roo |
| <input type="radio"/> Ciudad de México | <input type="radio"/> San Luis Potosí |
| <input type="radio"/> Durango | <input type="radio"/> Sinaloa |
| <input type="radio"/> Guanajuato | <input type="radio"/> Sonora |
| <input type="radio"/> Guerrero | <input type="radio"/> Tabasco |
| <input type="radio"/> Hidalgo | <input type="radio"/> Tamaulipas |
| <input type="radio"/> Jalisco | <input type="radio"/> Tlaxcala |
| <input type="radio"/> México | <input type="radio"/> Veracruz |

3. Seleccione el tipo de institución en la que labora * *Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Conservatorio
- Universidad
- Otro

4. En caso de que su respuesta sea otro, especifique cuál

5. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente de música a nivel licenciatura?

6. ¿Cuál es su instrumento musical principal?

7. ¿Ejecuta algún instrumento secundario? ¿Cuál?

8. ¿Cuenta con estudios de licenciatura? * *Marca solo un óvalo*

- Sí

No Ir a la pregunta 15

9. Nombre y especialidad de su licenciatura

10. ¿En qué año terminó sus estudios de licenciatura?

Estudios de posgrado

11. ¿Cuenta con estudios de Maestría? *Marca solo un óvalo.*

Sí

No

12. Nombre y especialidad de su maestría

13. ¿Cuenta con estudios de doctorado? *Marca solo un óvalo.*

Sí

No

14. Nombre y especialidad de su doctorado

Alfabetización musical

15. ¿Está usted familiarizado con el término de alfabetización musical? *Marca solo un óvalo.*

Sí

No

16. En sus propias palabras ¿qué entiende por alfabetización musical?

Prácticas y programas

17. Indique si se desempeña actualmente como maestro de lenguaje musical u áreas afines. (solfeo, entrenamiento auditivo u otros cursos de teoría musical)? *Marca un solo óvalo*

Sí

No Ir a la pregunta 24

18. Nombre de la materia o materias (relacionadas con la enseñanza del lenguaje musical) que imparte

19. Desde su percepción ¿cuáles de las siguientes actividades están consideradas explícitamente dentro de sus planes de estudio en el área de lenguaje musical? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Indique con qué frecuencia incluye en su Planeación Semanal las siguientes actividades *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Como músico a nivel personal, ¿Qué tan competente se siente para realizar las siguientes actividades? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Como docente, ¿qué tan competente se siente para aplicar estas actividades en su clase? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. ¿Qué tan útiles considera que son las siguientes prácticas para el desarrollo profesional del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? Marca sólo un óvalo por fila

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Indique si se desempeña actualmente como maestro de instrumento

- Sí *Ir a la pregunta 25*
- No *Ir a la pregunta 31*

25. Mencione el instrumento o instrumentos que enseña

26. Desde su percepción ¿cuáles de las siguientes actividades están consideradas explícitamente dentro de sus planes de estudio en el área de lenguaje musical? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Desarrollo de técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de partitura para aprendizaje de repertorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender repertorio de oído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en las metas de formación e intereses del estudiante (estilos, técnicas, compositores y otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar metas de formación propuestas por el docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Indique con qué frecuencia incluye en su Planeación Semanal las siguientes actividades
Marca sólo un óvalo por fila

	Sí	No
Desarrollo de técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de partitura para aprendizaje de repertorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender repertorio de oído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en las metas de formación e intereses del estudiante (estilos, técnicas, compositores y otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar metas de formación propuestas por el docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Como músico a nivel personal, ¿Qué tan competente se siente para realizar las siguientes actividades? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Desarrollo de técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de partitura para aprendizaje de repertorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender repertorio de oído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sí	No
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar en las metas de formación e intereses del estudiante (estilos, técnicas, compositores y otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar metas de formación propuestas por el docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Como docente, ¿qué tan competente se siente para aplicar estas actividades en su clase?
Marca sólo un óvalo por fila

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. ¿Qué tan útiles considera que son las siguientes prácticas para el desarrollo profesional del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	Sí	No
Ejercicios de lectura musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictado musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcripción de una pieza musical parcial o total en el salón o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de entonación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicios de discriminación auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear frases, ideas o piezas musicales en clase o extra clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisación musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de arreglos en clase o extra clase (reducciones, variaciones, adaptaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sí	No
Estudio de músicas del mundo (diferentes de música clásica y jazz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis musical basado en el contexto social e histórico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de una pieza musical para identificar emociones, atmósferas y reacciones que provoca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y trabajo en ensambles sobre contenidos vistos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estándares para la alfabetización musical

31. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de LECTURA para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y entender la notación tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y entender otras formas de notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas, otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y ejecutar una partitura previamente estudiada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y ejecutar una partitura a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de LECTURA?
¿Cuáles?

33. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de ESCRITURA para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y entender y utilizar la notación tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y entender y utilizar otras formas de escritura alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas, otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de ESCRITURA?
¿Cuáles?

35. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de EJECUCIÓN VOCAL/INSTRUMENTAL para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades de ejecución (vocal/instrumental) en un instrumento principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de ejecución en uno o más instrumentos complementarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejecutar y/o cantar como solista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejecutar y/o cantar en ensambles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de EJECUCIÓN VOCAL/INSTRUMENTAL? ¿Cuáles?

37. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de AUDICIÓN para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades de discriminación rítmica, melódica, armónica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminar factores estéticos y de expresión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para aprender y tocar una pieza musical de oído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de pensar en sonidos e ideas musicales sin necesidad de recurrir a un instrumento musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de AUDICIÓN? ¿Cuáles?

39. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de CREATIVIDAD para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Componer música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear arreglos musicales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisar de acuerdo al estilo y repertorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innovar en estilos, tendencias y formas de composición	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de CREATIVIDAD? ¿Cuáles?

41. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de MULTICULTURALIDAD para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y ejecutar repertorio de la música clásica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de jazz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de música mexicana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de música popular y comercial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de diversas músicas del mundo (excluyendo clásico, jazz y comercial)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreciar y reconocer el valor cultural de otras expresiones musicales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de MULTICULTURALIDAD? ¿Cuáles?

43. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de PENSAMIENTO CRÍTICO/ANALÍTICO para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Analizar música con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analizar música en relación a los fenómenos sociales e históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer juicios y valoraciones argumentados acerca de la música que se interpreta o se crea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de memorización musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juicio crítico para guiar eficazmente su propio aprendizaje musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de PENSAMIENTO CRÍTICO/ANALÍTICO? ¿Cuáles?

45. ¿Qué tan pertinente considera que es el desarrollo de las siguientes habilidades en el área de DOCENCIA/GESTIÓN/ADMINISTRACIÓN para la formación del estudiante y su posterior desempeño en el campo laboral? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades para desempeñarse como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de gestión cultural (gestionar su propia carrera musical, sus relaciones laborales, producir, monetizar su trabajo y otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades para la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. ¿Existen otras habilidades que deban considerarse dentro del área de DOCENCIA/GESTIÓN/ADMINISTRACIÓN? ¿Cuáles?

47. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de LECTURA en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y entender la notación tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y entender otras formas de notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas, otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y ejecutar una partitura previamente estudiada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer y ejecutar una partitura a primera vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de LECTURA?

49. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de ESCRITURA en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y entender y utilizar la notación tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y entender y utilizar otras formas de escritura alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas, otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de ESCRITURA?

51. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de EJECUCIÓN VOCAL/INSTRUMENTAL en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades de ejecución (vocal/instrumental) en un instrumento principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de ejecución en uno o más instrumentos complementarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejecutar y/ cantar como solista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejecutar y/o cantar en ensambles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de EJECUCIÓN VOCAL/INSTRUMENTAL?

53. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de AUDICIÓN en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades de discriminación rítmica, melódica, armónica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminar factores estéticos y de expresión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para aprender y tocar una pieza musical de oído	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de pensar en sonidos e ideas musicales sin necesidad de recurrir a un instrumento musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de AUDICIÓN?

55. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de CREATIVIDAD en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Componer música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear arreglos musicales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Improvisar de acuerdo al estilo y repertorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innovar en estilos, tendencias y formas de composición	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de CREATIVIDAD?

57. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de MULTICULTURALIDAD en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Conocer y ejecutar repertorio de la música clásica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de jazz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de música mexicana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer y ejecutar repertorio de música popular y comercial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conocer y ejecutar repertorio de diversas músicas del mundo (excluyendo clásico, jazz y comercial)

Apreciar y reconocer el valor cultural de otras expresiones musicales

58. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de MULTICULTURALIDAD?

59. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de PENSAMIENTO CRÍTICO/ANALÍTICO en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Analizar música con base en la teoría musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analizar música en relación a los fenómenos sociales e históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer juicios y valoraciones argumentados acerca de la música que se interpreta o se crea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de memorización musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juicio crítico para guiar eficazmente su propio aprendizaje musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de PENSAMIENTO CRÍTICO/ANALÍTICO?

61. ¿En qué medida le sería posible desarrollar las siguientes habilidades de DOCENCIA/GESTIÓN/INVESTIGACIÓN en sus estudiantes? *Marca sólo un óvalo por fila*

	1	2	3	4	5
Habilidades para desempeñarse como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de gestión cultural (gestionar su propia carrera musical, sus relaciones laborales, producir, monetizar su trabajo y otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades para la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. ¿Cuáles considera que son los factores que le impiden desarrollar, de mejor manera, esas habilidades de DOCENCIA/GESTIÓN/ADMINISTRACIÓN?

63. ¿Existe algún área además de las 8 propuestas: LECTURA, ESCRITURA, EJECUCIÓN, AUDICIÓN, CREATIVIDAD, PENSAMIENTO CRÍTICO/ANALÍTICO,

MULTICULTURALIDAD, DOCENCIA/GESTIÓN/INVESTIGACIÓN, que considere necesario agregar?

64. ¿Qué habilidades específicas pueden ser agregadas en las áreas propuestas por usted?

65. Si desea ser informado acerca de los resultados de esta investigación, favor de incluir su correo electrónico

Anexo B . Listado de Estándares para la Alfabetización Musical de Educación Superior en México

Área 1: Lectura

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
	Conocer y entender la simbología específica para leer partituras relacionadas con su instrumento principal (leer en la clave apropiada del instrumento, uso del pedal en piano, golpes de arco en el violín, posiciones en la guitarra, indicaciones de respiración y otros según sea el caso)			
Lectura de notación tradicional	Conoce y entiende la simbología específica para leer partituras de uno o varios instrumentos alternativos (leer en la clave apropiada del instrumento, uso del pedal en piano, golpes de arco en el violín, posiciones en la guitarra, indicaciones de respiración y otros según sea el caso)			
	Conoce y entiende la simbología adicional a la altura y duración de las notas, es decir, toda aquella que relacionada con la interpretación de la partitura (marcas de expresión, indicaciones de repetición, codas y otros)			
Lectura de notación alternativa	Conoce y entiende otras formas de notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)			
Lectura a primera vista	Capacidad de leer y ejecutar una partitura a primera vista			
Lectura ensayada	Capacidad de leer y ejecutar una partitura previamente estudiada (lectura ensayada)			
Lectura transpuesta	Capacidad para leer y transponer una partitura a una diferente tonalidad			

Área 2: Escritura

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Escritura de notación tradicional	Capacidad de expresar ideas musicales propias o transcribir ideas de otros, en forma escrita utilizando notación tradicional			
Escritura de notación alternativa	Capacidad de expresar ideas musicales propias o transcribir ideas de otros, en forma escrita utilizando notación alternativa (cifrados, tablaturas, esquemas y otros)			
Herramientas digitales	Conoce y utiliza herramientas digitales para la escritura de música utilizando notación tradicional y alternativa (piano rol, programación de loops, y otros)			
Escritura aplicada	Utiliza y desarrolla la notación tradicional y alternativa para resolver problemas musicales (comunicar una idea a otros de manera rápida, realizar un bosquejo de una pieza musical, hacer un esquema para memorizar una pieza musical y otros)			

Área 3: Ejecución

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Ejecución en instrumento principal	Habilidades de ejecución (vocal/instrumental) en su instrumento principal al nivel técnico exigido por el programa de estudios			
Ejecución de instrumento secundario	Habilidades de ejecución (vocal/instrumental) en uno o varios instrumentos secundarios al nivel técnico exigido por el programa de estudios			
Ejecución solista	Capacidad para ejecutar repertorio solista			
Ejecución en ensambles	Capacidad para ejecutar o cantar en ensambles (cuarteto de cuerdas, pianista acompañante, ensamble de metales, banda de jazz, banda de rock y otros según sea el caso)			
Dominio escénico	Desenvolvimiento natural y seguro del ejecutante ante el público			

Área 4: Audición

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Discriminación rítmica, tímbrica, melódica y armónica	Escucha, entiende e identifica patrones rítmicos sin necesidad de un apoyo escrito (pulso, métrica, compás, acentuación, otros)			
	Escucha, entiende e identifica patrones melódicos en diferentes timbres sin necesidad de un apoyo escrito			
	Escucha, entiende e identifica intervalos, acordes y progresiones armónicas en diferentes timbres sin necesidad de un apoyo escrito			
Discriminación de factores estéticos y expresivos	Escucha, entiende e identifica factores estéticos y expresivos en diferentes timbres (dinámicas, agógicas, fraseo y otros)			
	Cuenta con la capacidad de escuchar los fenómenos sonoros que ocurren en una pieza musical y apreciarlos por sus procesos comunicativos y vivenciales (contextos, ideas, sentimientos, emociones y otros)			
Tocar de oído	Capacidad para aprender, imitar y ejecutar musical de oído (sin apoyo escrito)			
Audiation	Cuenta con un oído interno desarrollado, tiene la capacidad de pensar en sonidos e ideas sin necesidad de recurrir a un instrumento musical			

Área 5: Creatividad

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Composición	Capacidad para componer material musical para su instrumento (o voz) principal			
	Capacidad para componer para otros instrumentos o ensambles relacionados a su instrumento (o voz) principal (banda de rock, cuarteto de cuerdas, ensamble de metales y otros según sea el caso)			

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Arreglos	Crea material musical nuevo basándose en material ya existente (crear secciones nuevas, hacer rearmonizaciones, variaciones melódicas y otros) Capacidad para hacer adaptaciones de obras propias y de terceros para distintos ensambles (reducción de piano, adaptación a un ensamble distinto y otros)			
Improvisación	Habilidades para la improvisación, acordes al estilo y repertorio			
Innovación musical	Busca innovar y avanzar el estado del arte musical (búsqueda por nuevos estilos, tendencias e ideas de composición)			

Área 6: Multiculturalidad

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Música clásica	Conoce y ejecuta repertorio de música de los diferentes periodos de la música clásica			
Jazz	Conoce y ejecuta repertorio de autores y compositores de jazz			
Música Mexicana	Conoce y ejecuta repertorio de compositores mexicanos			
Música popular y comercial	Conoce y ejecuta repertorio de música popular y comercial			
Música del mundo	Conoce y ejecuta repertorio de diversas músicas del mundo (música latinoamericana, afrocubana, oriental y otras)			
Apreciación cultural	Tiene la capacidad para apreciar y reconocer el valor de otras culturas musicales (conoce y entiende de diferentes formas de concepción musical además de la europea, las cuales pueden tener no solo abordajes teóricos distintos, sino un diferente sistema de valores y usos de la música)			

Área 7: Pensamiento crítico/analítico

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Análisis musical teórico	Capacidad de escuchar los fenómenos sonoros que ocurren en una pieza musical para estructurarlos y asociarlos con la teoría musical			
Análisis musical socio-histórico	Tiene la capacidad de analizar la música que escucha a la luz de fenómenos sociológicos/históricos y otros			
Análisis aplicado	Capacidad de comunicarse en el plano musical tanto de manera verbal y escrita con otros músicos utilizando el análisis musical (nombrar secciones de una pieza, pasajes, técnicas instrumentales, armónicas, de composición usadas, y otros)			
Crítica musical	Tiene la capacidad para crear y expresar juicios y valoraciones sobre la música que se toca o se crea (juzgar los méritos interpretativos, técnicos, sus procesos comunicativos, su contexto sociológico/histórico y otros)			
Metacognición	Tiene autonomía y muestra capacidad para guiar su propio aprendizaje de acuerdo con sus intereses y necesidades			
Memoria musical	Cuenta con habilidades de memorización musical (capacidad para aprender y recordar pasajes, secciones, piezas de repertorio y las aplica de acuerdo con su estilo de aprendizaje, visual, auditivo, kinestésico y otros)			
Interdisciplinaridad	Entender, relacionar y aplicar los conocimientos propios de la disciplina musical en otras áreas artísticas y del conocimiento general			
Ética	Establecer, conocer y seguir los códigos éticos del campo laboral, tanto en su práctica musical, docente e investigativa			
Salud	Manejo de la salud física (corporal, auditiva) y mental (estabilidad emocional, resiliencia y otros)			
Mecánica instrumental	Selección y mantenimiento del instrumento			

Área 8: Docencia, gestión e investigación

Estándar	Descripción	No cumple con el estándar	Cumple con el estándar	Excede al estándar
Docencia	Cuenta con habilidades para desempeñarse como docente (conoce y puede utilizar técnicas de enseñanza y aprendizaje musical, herramientas y métodos didácticos, educación inclusiva y otros)			
Gestión	Cuenta con habilidades de gestión cultural (conoce de procesos, regulaciones, es capaz de gestionar su propia carrera musical, sus relaciones laborales, producir, monetizar su trabajo y otros)			
Investigación	Cuenta con habilidades para la investigación (busca, maneja y conoce fuentes confiables de información, extraer información y crear conocimiento nuevo, cuenta con habilidades de redacción, y otros)			