



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA  
ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS  
CENTRO DE CIENCIAS APLICADAS Y DESARROLLO TECNOLÓGICO

*Educación musical por competencias en el bachillerato:  
Experiencias de un grupo de maestros en México D.F.*

TESIS

Que para optar por el grado de:  
Maestro en Música (Campo de educación musical)

PRESENTA:

Hugo Alexander Gutiérrez Julio

TUTORA:

Dra. Patricia Adelaida González Moreno  
Programa de Maestría y Doctorado en Música

México, D.F. Octubre de 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

*A Dios por su infinita bondad y sabiduría.*

*A mi familia por todo su amor y apoyo durante estos años.*

*A todos aquellos que contribuyeron a que este sueño se hiciera realidad:*

*Czy, Alma, Gaby, Miviam, Leo, Margie, Helena, Nictejá, Navarro, Corona, Kolb, Karla, Jazz, los profes de música del IEMS y especialmente Patricia, por quien siento la más sincera y profunda admiración.*

## Contenido

<i>Agradecimientos</i> .....	<i>i</i>
<i>Contenido</i> .....	<i>ii</i>
<i>Lista de tablas y figuras</i> .....	<i>iv</i>
<i>1. Introducción</i> .....	<i>1</i>
<i>1.1. Planteamiento del problema</i> .....	<i>3</i>
<i>1.2. Objetivo general</i> .....	<i>4</i>
<i>1.3. Objetivos específicos</i> .....	<i>4</i>
<i>1.4. Preguntas de investigación</i> .....	<i>4</i>
<i>1.5. Justificación</i> .....	<i>4</i>
<i>1.6. Contexto de la investigación</i> .....	<i>6</i>
<i>2. Marco teórico</i> .....	<i>7</i>
<i>2.1. Definición del término competencia</i> .....	<i>7</i>
<i>2.2. Antecedentes históricos del concepto competencias</i> .....	<i>7</i>
<i>2.3. Antecedentes de las competencias en la educación</i> .....	<i>8</i>
<i>2.4. Comparación y diferenciación de las competencias con otros conceptos similares</i> .....	<i>16</i>
<i>2.5. Clasificación de las competencias en el campo educativo</i> .....	<i>17</i>
<i>2.6. Características del MPC</i> .....	<i>20</i>
<i>2.7. El pragmatismo como fundamento epistemológico de las competencias en la educación</i> <i>25</i>	
<i>2.7.1. El pragmatismo en la educación musical</i> .....	<i>27</i>
<i>2.7.1.1. El concepto musicing</i> .....	<i>28</i>
<i>2.7.1.2. El concepto musicar</i> .....	<i>30</i>
<i>2.7.1.3. El concepto praxis musical</i> .....	<i>32</i>
<i>2.7.2. Pragmatismo y competencias en la educación musical</i> .....	<i>34</i>

2.8. Educación musical por competencias .....	35
3. Metodología de investigación .....	40
3.1. Diseño de la investigación.....	40
3.2. Procedimientos .....	43
3.3. Participantes.....	44
3.4. Recopilación de los datos.....	46
3.5. Organización, análisis e interpretación de los datos.....	49
4. Resultados .....	51
5. Discusión de los resultados, implicaciones y conclusiones de la investigación.....	70
6. Referencias.....	73
Anexo A: Guía para la entrevista a profesores de música del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F. (SBGDF).....	83

## ***Lista de tablas y figuras***

### ***Tablas***

<b><i>Tabla 1. Síntesis de las definiciones del concepto competencias. ....</i></b>	<b><i>15</i></b>
<b><i>Tabla 2. Síntesis de la clasificación de las competencias en el campo educativo.....</i></b>	<b><i>20</i></b>
<b><i>Tabla 3. Matriz para el análisis del MPC. Adaptación de Flórez (1999). ....</i></b>	<b><i>24</i></b>
<b><i>Tabla 4. Información sobre los profesores que participaron en la investigación.....</i></b>	<b><i>45</i></b>
<b><i>Tabla 5. Validación interna del cuestionario a partir de las preguntas de investigación. ....</i></b>	<b><i>48</i></b>
<b><i>Tabla 6. Categorías de análisis más significativas.....</i></b>	<b><i>51</i></b>
<b><i>Tabla 7. Ejes temáticos. ....</i></b>	<b><i>69</i></b>

### ***Figuras***

<b><i>Figura 1. Estructura y organización de un estudio de casos (Bonafé, 1988). ....</i></b>	<b><i>43</i></b>
<b><i>Figura 2. Fases de la investigación.....</i></b>	<b><i>44</i></b>

## **1. Introducción**

Durante las últimas décadas han surgido diversos planteamientos educativos, que han tenido como finalidad explicar, ayudar a entender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollar las capacidades y habilidades de pensamiento en los estudiantes, la comprensión profunda de los diversos contenidos disciplinares y lo más importante, relacionar la educación con el contexto y la vida real (Ahumada, 2005).

El Modelo Pedagógico por Competencias (MPC) se constituye en uno de estos planteamientos, y se ha convertido en los últimos años, en una propuesta para acercar los sistemas educativos a los nuevos retos que procesos sociales como la globalización, las crisis económicas a nivel mundial, los avances científicos y tecnológicos, la sobrepoblación o el deterioro medio ambiental, han planteado a la convivencia humana (Tobón, Pimienta, & García, 2010).

Abordar un proceso educativo por competencias significa desarrollar, integrar y utilizar en diversos contextos y situaciones, el *saber conocer* (conocimientos), el *saber hacer* (procedimientos y habilidades) y el *saber ser* (normas, actitudes y valores) para desempeñarse de forma idónea y resolver problemas reales del contexto, asumiendo la formación bajo una concepción que busca integrar las dimensiones física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica del ser humano, e incluyendo en el proceso pedagógico, responsabilidades no sólo de tipo personal o institucional, sino también sociales, laborales y familiares (Tobón, 2010).

A partir de iniciativas como el *Libro blanco sobre la educación y la formación, enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*, publicado en 1995 por la Comisión de las Comunidades Europeas; de los proyectos Tuning, Eurydice y DeSeCo, y de reuniones como la declaración de Bolonia, el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, de Estocolmo en el 2001 y de Barcelona en el año 2002, se establecieron una serie de destrezas básicas para el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, las cuales permitirían a los ciudadanos desempeñarse de forma idónea en la nueva sociedad de la información (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).

Estas destrezas básicas posteriormente se denominarían con el nombre de competencias, y se han convertido en los últimos años en un paradigma en el campo de la educación, al incluirse en las políticas de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional para el Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, (CINTERFOR) y al implementarse en los sistemas educativos de países como Colombia, Portugal, México, España, Argentina y Chile (Tobón, 2007).

En la actualidad, existen diversas experiencias de educación musical que se han orientado a través del MPC. España es uno de los países donde más se ha avanzado al respecto, al orientarse y reglamentarse desde el punto de vista legislativo, la educación musical en el nivel escolar básico, de secundaria y superior, a través de este modelo pedagógico (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación; Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre; Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre; Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre; Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo). De igual manera, los demás países que conforman la Unión Europea también han orientado el *currículum* del área artística (música, danza, teatro, artes plásticas, entre otras) en los niveles de primaria y secundaria inferior, hacia el desarrollo de la competencia, conocimiento y comprensión artística (Eurydice, 2009).

La educación musical en la enseñanza media (grados 10°, 11° y 12°) del sistema educativo de Brasil, está enfocada a posibilitar la alfabetización cultural, es decir, permitir que el alumno desarrolle su competencia en la percepción, evaluación y práctica del arte (SEB, 2006). En el marco de una educación basada en competencias, el área artística del sistema educativo público en Colombia, se ha orientado hacia la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de competencias específicas como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación (MEN, 2010).

En el contexto mexicano, las competencias comenzaron a implementarse en los procesos educativos de instituciones como el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) entre finales de la década de los ochenta y mediados de los noventa (Díaz Barriga, 2006). A partir de una reforma educativa iniciada en el año 2004, se fueron implementando de manera gradual primero en el nivel preescolar, luego en la educación secundaria (2006), posteriormente en la educación media superior (2008) y finalmente en el 2009

en el nivel de educación primaria (Andrade & Hernández, 2010). La educación musical impartida en la secundaria del sistema educativo público (SEP, 2011a), en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF) (IEMS, 2013) y en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (SEMS, 2013), constituyen algunos ejemplos donde se han orientado los procesos de educación musical a través del MPC.

En la provincia canadiense de Québec, se inició en el año de 1999, un proceso de transformación del sistema educativo conocido como “*La Réforme*”, en el cual de manera gradual y progresiva se fue orientando la enseñanza y aprendizaje de todas las disciplinas a través del MPC. Vilar, Moreno y Mathieu (2008) a través de un estudio de casos múltiple, analizaron documentos sobre esta reforma y entrevistaron a siete profesoras de música, con el objetivo de indagar cómo estaban afrontando la implementación de esta reforma y la manera como ésta había incidido en su práctica docente. Cabe anotar que este estudio se constituye en el antecedente más importante a partir del cual se estructuró esta investigación.

Después de realizar una exhaustiva revisión bibliográfica y de consultar a expertos en el tema, aparte del estudio realizado en Québec, no se encontraron más investigaciones donde se pudiera conocer sobre procesos de implementación del MPC en la educación musical a través de las experiencias de los profesores; sin embargo, sí se encontraron varias investigaciones sobre la implementación de los estándares nacionales para la educación musical (un concepto similar a las competencias cuya explicación se encuentra en el apartado 2.4. del marco teórico) que se realizaron con varios maestros de música pertenecientes a distintos niveles del sistema educativo de los EEUU (Abrahams, 2000; Bell, 2013; Byo, 1999; Coleman, 2013; Fonder & Eckrich, 1999; McCaskill, 1998; Orman, 2002; Stevenson, 2007; Stock, 2002).

### **1.1. Planteamiento del problema**

A pesar del auge que ha tenido el MPC en los últimos años, de las diversas políticas educativas, lineamientos y programas curriculares que proponen su implementación en distintas áreas disciplinares y, de la amplia literatura que se ha escrito sobre el tema con relación a la educación básica y secundaria, la educación superior o la formación para el trabajo, son casi inexistentes, al menos en el contexto latinoamericano, investigaciones que permitan conocer y

comprender los alcances y avances que ha tenido este modelo pedagógico en aquellas experiencias de educación musical en el nivel de bachillerato donde se ha implementado.

## **1.2. Objetivo general**

Conocer a través de las experiencias de un grupo de maestros de música de la Ciudad de México, cómo se implementan en el aula aquellos programas curriculares que proponen orientar la educación musical en el nivel de bachillerato a través del MPC.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Ubicar y acceder a distintos centros educativos en la Ciudad de México donde se haya orientado la educación musical en el bachillerato a través del MPC.
- Desarrollar instrumentos de recopilación de datos con los cuales se pueda conocer las experiencias de aquellos maestros de música de bachillerato que han incorporado el MPC a su labor pedagógica.
- Generar un marco teórico que permita comprender la implementación de las competencias en la educación musical.

## **1.4. Preguntas de investigación**

- P.I. 1 ¿Cómo ha sido el proceso de implementación en algunos colegios de bachillerato de la Ciudad de México, de aquellos programas curriculares que proponen orientar la educación musical a través del MPC?
- P.I. 2 ¿De qué manera han modificado las competencias las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados?
- P.I. 3 ¿Han contribuido las competencias a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados? ¿de qué manera?

## **1.5. Justificación**

En la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística celebrada por la UNESCO en Seúl en el año 2010, se estableció como objetivo para el desarrollo de la educación artística el

“velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (UNESCO, 2010, p. 5), estableciendo como medio para alcanzar dicho objetivo, el fomento al vínculo e intercambio entre la teoría, la investigación y la práctica. Esta investigación se acoge a dicho objetivo, teniendo en cuenta que a pesar de la importancia que han adquirido las competencias dentro del campo educativo en los últimos años, son escasas las investigaciones, al menos en el contexto latinoamericano, que traten sobre el tema de la implementación de este modelo pedagógico en la educación musical en el nivel medio superior. Rojas (2005) sugiere una respuesta a esta falta de investigaciones, al considerar a las competencias, a través de un análisis editorial, como un tema emergente dentro del campo de la educación, debido a que “(...) dan cuenta de novedades fácticas o teóricas, escasamente tratadas y cuyo ulterior desarrollo conducirá a una definición nueva del campo de estudio” (p. 184).

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2007) sostiene que la importancia de la figura del profesor, reside en que a través de él se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones de la teoría y la realidad de la práctica, entre el modelo ideal de escuela y la escuela posible, entre los fines asignados a las instituciones escolares y las realidades efectivas. Partiendo de las ideas anteriores, con esta investigación se pretende entonces aprovechar el conocimiento que tienen algunos profesores de música sobre el proceso de implementación del MPC en la educación musical para:

- Conocer y comprender aquellas experiencias de educación musical donde se ha implementado este modelo pedagógico.
- Sentar un referente informativo veraz, válido y confiable, que sirva como guía para la revisión y evaluación de los programas de educación musical por competencias, para aquellas instituciones educativas donde se ha implementado este modelo pedagógico.
- Generar una perspectiva crítica y argumentada sobre las políticas educativas y los lineamientos curriculares, los cuales en algunos casos tienden a promover masivamente la implementación de determinados modelos educativos en todas las áreas disciplinares desconociendo sus particularidades pedagógicas.
- Promover estudios de caso sobre diversas experiencias de educación musical por competencias, con el objetivo de realizar comparaciones que conduzcan a futuras generalizaciones teóricas, logrando así un avance en este campo del conocimiento.

- Propiciar posibles mejoras en los procesos de implementación de los programas de educación musical por competencias en los colegios de bachillerato estudiados, a partir de la información que se genere con los resultados y conclusiones de la investigación.

## **1.6. Contexto de la investigación**

La investigación se llevó a cabo en los planteles educativos Ignacio Manuel Altamirano (ubicado en la delegación Magdalena Contreras), Felipe Carrillo Puerto (ubicado en Iztacalco) y Ricardo Flores Magón (ubicado en la delegación Coyoacán), todos pertenecientes al SBGDF en la Ciudad de México. Se escogieron estos contextos educativos debido a que el proyecto pedagógico y el programa de educación musical de este sistema educativo se han orientado a través del MPC (IEMS, 2013).

## 2. Marco teórico

### 2.1. Definición del término competencia

Una de las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española para el término competencia, es la de “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2001). Etimológicamente, la palabra *competencia* proviene del verbo latino *competere*, el cual significa encontrarse, coincidir, “dirigirse con otros hacia algo” (Tobón, 2010, p. 15), por lo que el término antiguamente no tenía la acepción que tiene hoy en día. Es a partir del siglo XV que la palabra adquiere su connotación actual de pugna y contienda, a través de sustantivos como competencia, competición y competitividad (Prieto, 1997).

### 2.2. Antecedentes históricos del concepto competencias

El concepto de competencia surge en el campo de la lingüística a través de Noam Chomsky, quien en un simposio del Instituto Tecnológico de Massachusetts en 1956, introduce por primera vez el término *competencia lingüística* para referirse a la capacidad que tienen los individuos de apropiarse, construir, emplear y transformar el lenguaje (MEN, 2010; Tobón, 2010). Posteriormente el estadounidense Dell Hymes, en su obra *On communicative competence* del año 1972, iría más allá del aspecto gramatical del lenguaje planteado por Chomsky, al situar la *competencia lingüística* en contextos socio-culturales específicos, a través del concepto de *competencia comunicativa* (MEN, 2010).

Jürgen Habermas introdujo en la década de 1980, a través de la *Teoría de la acción comunicativa*, el concepto de *competencia comunicativa* y *competencia interactiva*, para explicar que el significado del lenguaje no es algo preestablecido, sino que surge en el momento de la interacción, cuando los seres humanos usan el lenguaje para entenderse sobre un determinado tema (Tobón, 2010). A través de lo planteado por estos tres autores, se puede establecer entonces que el concepto surgió en el campo de la lingüística; sin embargo, posteriormente se incluiría y adoptaría en el campo laboral, desde donde se realizarían otras definiciones.

David McClelland, es considerado uno de los primeros autores en haber utilizado el término en el entorno laboral y profesional, cuando en 1973 introdujo las competencias como una

forma de mejorar y superar las deficiencias de las mediciones tradicionales del rendimiento laboral de los empleados (Vargas, 2001). En 1992, se publica un informe de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), adscrita al Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, en el que se propone a través de la instrucción por competencias, adaptar el sistema educativo a las demandas y requerimientos del sector productivo estadounidense (SCANS, 1992). También en 1992, en el informe de la Comisión Económica para América Latina CEPAL-UNESCO denominado *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, se expresa que todos los individuos deben adquirir las competencias necesarias para evitar ser excluidos del mercado laboral, al estar en la capacidad de “agregar valor a los productos a través de sus habilidades y conocimientos” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 53).

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España a través del Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, definió las competencias como “la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo” (p. 1). La Organización Internacional del Trabajo (OIT), definió en un documento del año 2004, a las competencias como “*una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada*” (Zabala & Arnau, 2007, p. 33).

Esta inclusión y difusión del concepto en el campo laboral y productivo, es la que ha conllevado a una interpretación de las competencias como un instrumento al servicio de enfoques mercantilistas (Zabala & Arnau, 2007), cuya inserción en la educación, más allá de los argumentos sobre la importancia que tiene el desarrollo de competencias en una sociedad globalizada y compleja, podría obedecer a las exigencias de organismos internacionales, que son quienes promueven la implementación de este modelo de formación (Moreno, 2010).

### **2.3. Antecedentes de las competencias en la educación**

Es en la década de 1970 cuando se relaciona por primera vez el concepto de competencias con el campo educativo, a través del establecimiento de la “competencia” de los alumnos como el objetivo global del proceso de aprendizaje en el sistema escolar alemán (Bunk, 1994). En la

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada por la UNESCO en Tailandia en 1990, se estableció como objetivo principal satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población mundial, para lo cual cada país debía establecer sus propias metas para el decenio de 1990, con el fin de lograr la “(...) asistencia y posibilidades de desarrollo para la primera infancia; [una] enseñanza primaria adecuada de calidad o una educación extraescolar equivalente para los niños; y alfabetización, conocimientos básicos y capacitación de jóvenes y adultos en competencias para la vida ordinaria” (UNESCO, 1990, p. 20)

En el *Libro blanco sobre la educación y la formación, enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*, publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), se establecieron los lineamientos generales para implementar una educación por competencias en el sistema común europeo. En el informe *La educación encierra un tesoro*, elaborado por la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI para la UNESCO en el año 1996, se determinaron cuatro pilares básicos sobre los que se debía fundamentar la educación a lo largo de la vida: *Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Esto guarda una estrecha relación con los tres saberes esenciales contenidos en las competencias: *Saber ser, saber conocer y saber hacer*. En el documento también se expresa que hay que ir más allá del aprendizaje de un oficio, adquiriendo competencias y calificaciones que permitan afrontar distintas situaciones imprevistas en la vida, y que faciliten el trabajo en equipo (Delors, 1996).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inicia en el año 1997 el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual surge como una respuesta a los desafíos que plantea la sociedad contemporánea al sistema educativo. En el documento se expresa que:

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más

complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente (OCDE, 2005, p. 3).

En 1999, los ministros de educación de los países miembros de la Unión Europea elaboraron la Declaración de Bolonia, con la intención de crear un espacio común europeo de educación superior con el cual se fomentara la movilidad, empleabilidad y desarrollo de las competencias necesarias en los ciudadanos para afrontar los retos del nuevo milenio y conseguir el desarrollo global del continente (UAH, 2013).

Uno de los objetivos finales para la educación expresados en el informe final del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar Senegal, en el año 2000, fue el de “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000, p. 36). A partir de los consejos europeos de Lisboa en el año 2000, de Estocolmo en el 2001 y de Barcelona en el 2002, un grupo de expertos definieron las competencias claves o genéricas para la educación obligatoria europea (Alsina, 2007).

En los últimos años, han surgido iniciativas como el proyecto *Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013)* (Tuning América Latina, 2014), en el cual participan más de 230 académicos responsables de la educación superior en universidades tanto latinoamericanas como europeas. Algunos de los objetivos propuestos para este proyecto son: avanzar en los procesos curriculares de las universidades latinoamericanas a través del modelo por competencias, desarrollar perfiles de egreso universitarios conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias y crear un sistema de créditos académicos común para el espacio latinoamericano.

Algunas definiciones que se han hecho del concepto competencias desde el campo educativo son: “(...) capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p. 6). En el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, se manifiesta que las competencias “son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MEC, 2002, p. 9). En

el documento *Competencias clave* del proyecto Eurydice (2002), se afirma que el término competencias se ha introducido en el campo de la educación para designar la capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado, siendo de gran importancia el uso que se hace de los conocimientos.

La OCDE (2005) afirma que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). En el informe final de la fase II del proyecto Tuning Europa (González & Wagenaar, 2006) se expresa que “las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (p. 14). La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México a través del Acuerdo Secretarial número 442 (SEP, 2008) en el que se establece un marco curricular común basado en competencias para la educación media superior en México, define a las competencias como “(...) la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (p. 2). Tobón *et al.* (2010) definen a las competencias como “(...) actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p. 11). El Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN, 2010) expresa que las competencias son un “(...) conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

En el Plan de Estudios del año 2011 para la Educación Básica elaborado por la SEP (2011b), se expresa que las competencias “movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (p. 38). Tejada (2013, p. 11) conceptualiza a las competencias como el “(...) conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción [,] adquirido[s] a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite[n] al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”. Tiana, Moya y Luengo (2011) definen las competencias como “(...) la manera en la

cual las personas movilizan sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para llevar a cabo una tarea en un contexto dado” (p. 308).

Una de las definiciones más completas que se encuentra del concepto competencias en relación al campo educativo, es la elaborada por Zabala y Arnau (2007, pp. 45-46):

- (...) las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- (...) para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones, es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- (...) una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- (...) para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- (...) todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: La acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Como se puede observar, el concepto de competencias es polisémico, es decir, que presenta diferentes significados según el área o disciplina desde donde se le defina. Este fenómeno ha sido mencionado por autores como Andrade (2008), quien afirma que respecto a las competencias en la educación, no existe un concepto único y aceptado de manera general, debido a que es un campo joven de estudio; sin embargo, Tobón (2006) manifiesta que esto antes que ser una falencia de las competencias, se constituye en su mayor virtud, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar que le permite alimentarse de diferentes contribuciones.

La siguiente tabla, adaptada de Zabala y Arnau (2007), resume las definiciones que se han elaborado del concepto desde la lingüística, el campo laboral y el campo educativo:

<b>Campo</b>	<b>Autor</b>	<b>¿Qué son?</b>	<b>¿Para?</b>	<b>¿Dónde?</b>
<b>Lingüística</b>	Noam Chomsky	Capacidad	apropiarse, construir, emplear y transformar el lenguaje	
	Dell Hymes	Capacidad	Comunicarse	en contextos socio-culturales específicos
	Jürgen Habermas	uso del lenguaje	entenderse sobre un determinado tema	
<b>Laboral</b>	David McClelland	una forma de mejorar y superar las deficiencias de las mediciones tradicionales del rendimiento laboral de los empleados		
	SCANS	una propuesta	adaptar el sistema educativo a las demandas y requerimientos del sector productivo	
	CEPAL-UNESCO	habilidades y conocimientos de los individuos	agregar valor a los productos	
	El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España	capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes	dar respuesta a problemas imprevistos y lograr la autonomía, la flexibilidad y la colaboración	en el entorno profesional
	OIT	capacidad efectiva	llevar a cabo exitosamente una actividad laboral	
<b>Educativo</b>	Perrenoud	capacidad de actuar de manera eficaz, que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos		en un tipo definido de situación
	MEC	suma de conocimientos, destrezas y características individuales	realizar acciones	

	Eurydice	capacidad o potencial para actuar de manera eficaz haciendo uso de los conocimientos		contexto determinado
	OCDE	son más que conocimientos y destrezas e involucran habilidades	enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (destrezas y actitudes)	en un contexto en particular
	Proyecto Tuning Europa	combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores		
	SEP	movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en la acción de manera integrada	la consecución de objetivos concretos	contexto específico
	Tobón <i>et al.</i>	actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer		
	MEN	conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras relacionadas entre sí	facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad	contextos relativamente nuevos y retadores
	Tejada	conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción[,] adquirido[s] a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite[n] al individuo	resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible	en contextos singulares

	Tiana, Moya y Luengo	la manera en la cual las personas movilizan sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales etc.)	llevar a cabo una tarea	contexto dado
	Zabala y Arnau	acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone con unas actitudes determinadas, dominando los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo	dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones	
Síntesis		conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes	dar respuesta de manera flexible a problemas	distintos contextos y situaciones

**Tabla 1.** Síntesis de las definiciones del concepto competencias.

Con el objetivo de crear una definición conceptual que sirviera para los propósitos de esta investigación, se realizó un análisis y síntesis de todas las definiciones expuestas anteriormente utilizando el software NVivo 8.0. La definición que se obtuvo del concepto competencias fue la de *Conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que disponen los individuos para dar respuesta de manera flexible a problemas en distintos contextos y situaciones*. De esta definición se podrían extraer algunas conclusiones:

- Las competencias van más allá de los modelos educativos tradicionales (basados en la transmisión de conocimientos), al integrar también las capacidades y actitudes de los individuos en el proceso educativo.
- Las competencias en la educación constituyen una herramienta para que el individuo pueda afrontar y resolver los distintos retos y problemas presentes en la sociedad contemporánea.

- En el MPC se tienen en cuenta las condiciones del contexto donde se desarrolla el proceso educativo.
- Si bien esta definición en un principio pareciera no tener alguna relación con el campo de la educación musical, en los apartados 2.7. y 2.8. de este trabajo se sustentará la pertinencia de orientar los procesos educativos del área musical a través del MPC.

## **2.4. Comparación y diferenciación de las competencias con otros conceptos similares**

Existen una serie de conceptos similares con los cuales las competencias guardan una estrecha relación, pero con los que frecuentemente se tiende a confundir. Longueira (2011), manifiesta que términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, técnica o competencia, tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en ocasiones se utilizan indistintamente.

González y Wagenaar (2003), expresan que la palabra “habilidad” proviene del vocablo latín *habilis*, que significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y de ese vocablo se deriva la palabra *habilitas*, que puede traducirse como aptitud, habilidad o suficiencia; mientras que el término “destreza”, significa ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. La capacidad por otra parte, hace referencia a una acción global o transversal que no toma como referencia una situación específica (es relativamente independiente del contexto) (Longueira, 2011). De la Cruz (2005, p. 9), establece entonces una relación jerárquica entre todos estos términos, al manifestar que:

Las habilidades son un saber hacer simple a partir de conocimientos declarativos disciplinares. La capacidad es un saber hacer medianamente complejo que integra habilidades (...) [y] las competencias son un saber hacer complejo que integra capacidades. Son un mega-conocimiento procedimental y condicional que permite movilizar las capacidades de manera estratégica.

Se podría concluir entonces que conceptos como habilidad, capacidad o destreza, tienen una estrecha relación con la competencia, pero no pueden confundirse con ésta, debido a que la relación entre todos estos conceptos se da en términos de complejidad y jerarquía.

Otros conceptos con los que las competencias tienen relación son el estándar y el objetivo. El estándar “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el

ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal (...) es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel” (MEN, 2013). Un ejemplo de este concepto educativo son los nueve estándares nacionales para la educación musical en EEUU (NAFME, 2014):

1. Cantar solo y con otros un variado repertorio de música.
2. Interpretar con instrumentos, solo y con otros, un variado repertorio de música.
3. Improvisar melodías, variaciones y acompañamientos.
4. Componer y arreglar música con directrices específicas.
5. Leer y escribir música.
6. Escuchar para analizar y describir la música.
7. Evaluar la música y las actuaciones musicales.
8. Comprender la relación entre la música, las otras artes y disciplinas fuera de las artes.
9. Comprender la música en relación con la historia y la cultura.

Estos estándares, especifican lo que los estudiantes básicamente deberían saber y hacer durante su transcurso por los distintos niveles de la educación musical impartida en el sistema escolar de los EEUU. Kruse, Oare, y Norman (2008), consideran a la creación, análisis, comprensión y producción, como competencias que están relacionados con estos estándares, los cuales propician un aprendizaje musical significativo en los estudiantes.

Por último, los objetivos conductuales son definidos por Tyler (citado por Díaz Barriga, 1997, p. 87), como aquellos enunciados que indican los tipos de cambios y la conducta que se pretenden lograr con el estudiante. El objetivo concuerda con las competencias en el sentido de ser una actuación que se espera sea desarrollada a través del proceso educativo, pero al igual que sucede con el estándar, difiere de las competencias al carecer de integralidad y no incluir normas, actitudes o valores en el desarrollo de la conducta esperada. Así, los objetivos, estándares y competencias, se pueden organizar y relacionar de manera jerárquica por orden de complejidad.

## **2.5. Clasificación de las competencias en el campo educativo**

A continuación se exponen algunas clasificaciones que se han hecho del concepto competencias dentro del campo educativo por parte de diversas organizaciones y autores:

**Competencias fundamentales.** Traducción al castellano del concepto *key competencies* (OCDE, 2005), también se denominan competencias clave o básicas (Moreno, 2010). Reciben el nombre de fundamentales debido a que se consideran la plataforma estructural sobre la que se desarrollarán las competencias necesarias para el futuro desempeño académico y laboral de los individuos (Villada, 2007) y se espera que sean desarrolladas durante las distintas etapas de la educación obligatoria (Alsina, 2007). En las recomendaciones del Parlamento y el Consejo Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (Parlamento Europeo, 2006), se expresa que “(...) son aquellas que necesitan todos los individuos para [lograr] su realización y desarrollo personal, ciudadanía activa, inclusión social y empleo” (p. 4) En este documento se manifiesta que cada una de las siguientes competencias clave son igual de importantes, debido a que pueden contribuir a una vida exitosa en la sociedad del conocimiento:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguajes extranjeros.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender (competencia meta-cognitiva).
6. Competencia cívica y social.
7. Sentido de iniciativa y emprendimiento.
8. Conciencia cultural y expresión.

Respecto a las competencias clave, la OCDE (2005) afirma que son aquellas que “(...) involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” (p. 7), permitiendo a los individuos adaptarse al cambio, la complejidad y la interdependencia, rasgos característicos de la sociedad contemporánea. Este organismo internacional creó un marco de análisis para estas competencias, estructurado en tres categorías que se interrelacionan entre sí: 1. Competencias que permiten dominar los instrumentos necesarios (lenguaje, tecnología) para interactuar con el conocimiento 2. Competencias que permiten la interacción con los demás y 3. Competencias que permiten actuar de manera autónoma (Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta, & Mañana-Rodríguez, 2013).

**Competencias genéricas o transversales.** En el proyecto Tuning Latinoamérica (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Suifi, & Wagenaar, 2007, p. 37), se definen las competencias genéricas como aquellas que “(...) identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.”, y se expresa que esta clase de competencias deberían ser desarrolladas en todos los programas de estudio por igual, definiéndose por consenso una serie de 27 competencias para la educación universitaria de los países latinoamericanos que participaron en el proyecto. Algunos ejemplos de competencias genéricas que se acordaron fueron (Beneitone *et al.*, 2007, p. 44):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
5. Capacidad de comunicación oral y escrita.

**Competencias específicas.** A diferencia del carácter transversal de las competencias genéricas, al ser comunes entre varias titulaciones, las competencias específicas “(...) son propias de un ámbito o titulación, y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación” (Gairín, 2009, p. 18). Algunos ejemplos de este tipo de competencias son (Beneitone *et al.*, 2007):

1. Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones (administración de empresas).
2. Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto (arquitectura).
3. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos considerándolos en la interpretación y aplicación del derecho (Derecho).

La siguiente tabla es una síntesis sobre las clasificaciones del concepto competencias en el campo educativo:

	Competencias clave, básicas o fundamentales	Competencias genéricas o transversales	Competencias específicas
¿Qué son?	La plataforma estructural sobre la que se desarrollarán las competencias necesarias para el futuro desempeño académico y laboral de los individuos (Villada, 2007). Se espera que sean desarrolladas durante las distintas etapas de la educación obligatoria (Alsina, 2007).	Aquellas que “(...) identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación. (...) esta clase de competencias deberían ser desarrolladas en todos los programas de estudio por igual (...)” (Beneitone <i>et al.</i> , 2007, p. 37).	Aquellas que “son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación” (Gairín, 2009, p. 18).
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia en comunicación lingüística</li> <li>▪ Competencia digital</li> <li>▪ Actuar de manera autónoma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ capacidad para tomar decisiones</li> <li>▪ Capacidad para organizar y planificar el tiempo</li> <li>▪ Gestión de la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones</li> <li>▪ Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo</li> </ul>

**Tabla 2.** Síntesis de la clasificación de las competencias en el campo educativo.

## 2.6. Características del MPC

La idea de las competencias en la educación no es nueva. Ya a comienzos del siglo XX movimientos pedagógicos como la escuela activa y corrientes filosóficas como el pragmatismo, habían propuesto algunas premisas similares a las que serían promulgadas unas décadas más tarde a través del discurso de las competencias en la educación. Al respecto, Valladares (2011) afirma que uno de los objetivos de las reformas educativas a través de las cuales se han implementado las competencias en la educación durante los últimos años, ha sido el de reintegrar a los procesos educativos concepciones particulares sobre el proceso de conocimiento que ya habían sido descritas desde marcos filosóficos como el pragmatismo, pero que en la práctica educativa fueron quedando relegadas y olvidadas.

A partir de la década de los noventa comenzaron a aparecer una serie de documentos y propuestas elaboradas por organismos internacionales, como el informe *La Gestión del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje* elaborado por la OCDE en el año 2000, en el que

se expresaban los nuevos retos y responsabilidades para la formación y el aprendizaje, tales como la transición de un tipo de formación para el trabajo al aprendizaje para vivir; la formación a lo largo de toda la vida, el aprender a aprender, los cambios en las maneras de trabajar y en los tipos de empleo, el uso de nuevos mediadores del conocimiento como el *e-learning*, la difuminación de las fronteras formativas entre trabajo y vida, vida y aprendizaje, trabajo y ocio, escuela y sociedad; la rápida obsolescencia de los conocimientos y la concepción de que se aprende desde la práctica y para la práctica (OCDE, 2000; citado por de la Cruz, 2005, p. 12).

Otro ejemplo de este tipo de propuestas institucionales fue el informe presentado a la UNESCO *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), en el que se expresó que la educación para el futuro debía fundamentarse en cuatro saberes fundamentales: el saber hacer, saber conocer, saber ser y saber convivir, sentando así las bases conceptuales de los saberes fundamentales sobre los cuales se sustentaría el Modelo Pedagógico por Competencias, modelo curricular cuyas características más importantes se describen a continuación.

**Aprendizaje para toda la vida.** El aprendizaje en la sociedad industrial era un medio de preparación para la vida laboral, ya que se trabajaba toda la vida en el oficio aprendido (de la Cruz, 2005). Sin embargo, debido a los continuos cambios que acontecen en la sociedad actual, los conocimientos están en permanente renovación, por lo que es necesario “que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a estas situaciones cambiantes. (...) Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible” (Cano, 2008, p. 2).

**Enfoque hacia el aprendizaje.** Un proceso educativo orientado a través del MPC gira alrededor del aprendizaje más que la enseñanza, lo que significa que en vez de centrar el interés en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, “ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje.” (Tobón, 2006, p. 14).

**Movilización de saberes.** Las competencias se fundamentan en procesos de actuación que integran el *saber ser*, es decir normas, actitudes y valores que conllevan a realizar trabajos y tareas bien hechas en cooperación con los demás y teniendo como fin la búsqueda de idoneidad en las actuaciones; el *saber conocer*, compuesto por conocimientos de distinto tipo que permiten

comprender tanto problemas como actividades dentro contextos específicos y el *saber hacer*, el cual tiene como objetivo desarrollar procedimientos y habilidades que permitan a los individuos resolver problemas de forma planeada, regulada y evaluada (Tobón, 2010).

**Actuación integral.** Con las competencias se busca que las personas integren sus dimensiones cognitiva, física, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual, en la realización de diversas actividades y en la resolución de problemas del contexto (Tobón, 2010).

**Resolución de problemas.** Abordar y resolver problemas, ya sea que se trate de situaciones negativas o de circunstancias determinadas que puedan conllevar a mejoras, creaciones e innovaciones en un contexto específico, es un componente esencial de toda competencia (Tobón, 2010). De esta manera, “se es competente cuando se actúa movilizándolo de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes ante una **situación-problema**, de forma que la situación sea resuelta con eficacia” (Zabala & Arnau, 2007, p. 48).

**Contexto.** “No se es competente ‘en abstracto’, sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes)” (Cano, 2008, pp. 10-11).

**Estrategias metacognitivas.** Cada uno de los tres saberes fundamentales del MPC se conforma de procesos, instrumentos y estrategias que contribuyen a lograr una actuación integral e idónea en el individuo, a partir de la conciencia que este tenga sobre sus capacidades cognitivas, sobre la actividad o problema por abordar, sobre el conocimiento de las estrategias que ayudan a resolverlos y sobre el conocimiento del entorno y sus demandas (Tobón, 2010). Todo esto es lo que se conoce como procesos metacognitivos a través de los cuales “(...) se toma conciencia y se controlan los diversos procesos que intervienen tanto en el aprendizaje como en la actuación idónea: (...) sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, desempeño, transferencia, cooperación y evaluación” (Tobón, 2010, p. 216).

**Actuación con reflexión.** “El hecho de tener una dimensión aplicativa (...) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento” (Cano, 2008, p. 6).

**Desempeño con idoneidad.** La idoneidad implica “(...) integrar diferentes saberes, como valores, conocimientos y capacidades, para tener impacto en lo que se hace y reflejar calidad en el logro de una meta determinada” (Tobón *et al.*, 2010, p. 11).

**Créditos comunes y movilidad académica.** Al respecto, afirma Tobón (2007, p. 16) que: El enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc.

Para ahondar en la comprensión de las características del MPC, a continuación se exponen sus aspectos pedagógicos más relevantes a través de una adaptación de la matriz de evaluación para modelos pedagógicos desarrollada por Flórez (1999):

Parámetros	MPC
Metas y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediar la formación humana integral con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas, con el fin de que las personas se auto-realicen y puedan contribuir a la vez, a la convivencia social, al equilibrio ambiental y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos (Tobón, 2010, p. 34).</li> <li>▪ Contribuir al pleno desarrollo de la persona en todos los ámbitos de su vida desarrollando de manera competente el aspecto social (participación activa en la transformación de la sociedad), interpersonales (relación, comunicación, cooperación y participación los demás) personales (ejercicio responsable y crítico de la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad) y profesional (ejercicio de una tarea profesional adecuada a las capacidades profesionales, a partir del uso de conocimientos y habilidades específicas de una profesión) (Zabala &amp; Arnau, 2007).</li> </ul>
Conceptos sobre el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Con las competencias se pretende lograr una formación humana integral a través del desarrollo de las dimensiones cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual del individuo” (Tobón, 2010, p. 98).</li> </ul>
Estructura y contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El diseño curricular se orienta a través de una perspectiva abierta y flexible, diferente a la concepción lineal y rígida que se centra en la enseñanza y los resultados, lo que propicia: 1. La participación activa del estudiante en su formación al brindarle la posibilidad de diseñar su propio plan de estudios 2. La formación interdisciplinaria al permitir el contacto directo con contenidos experiencias, estudiantes, docentes, investigadores y profesionales de otras unidades e instituciones, enriqueciendo la formación profesional 3. La vinculación constante con el entorno socioeconómico; ya que su carácter flexible permite la incorporación y modificación de contenidos de</li> </ul>

	<p>acuerdo a los cambios en la realidad 4. La ampliación y diversificación de las opciones de formación profesional (Parra, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La estructuración de los contenidos curriculares en el MPC es un proceso de derivación en el que primero se establece la competencia general a ser desarrollada, y luego se identifican los diversos contenidos que representan cada uno de los saberes fundamentales (contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales) que la conforman y que permitirán en su conjunto que dicha competencia general pueda ser adquirida, desarrollada y utilizada en distintos contextos por parte del estudiante al término del proceso educativo (Zabala &amp; Arnau, 2007).</li> <li>▪ Si bien en el MPC los contenidos se organizan por disciplinas en las que las actividades de aprendizaje se estructuran según la lógica de las materias, en su presentación a los estudiantes van más allá de la disciplina, buscando dar respuesta a cuestiones o problemas significativos para los estudiantes (Zabala &amp; Arnau, 2007).</li> </ul>
<p><b>Rol del docente y del estudiante</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En este nuevo enfoque el protagonista del proceso educativo es el propio aprendiz (de la Cruz, 2005). “El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera autogestor de su propio aprendizaje” (Parra, 2006, p. 6). El docente por su parte, es el responsable de propiciar ambientes de aprendizaje determinados que promuevan en los estudiantes el desarrollo de actitudes y habilidades como el aprender a aprender o autorregulación de sus procesos de aprendizaje, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser (Parra, 2006).</li> </ul>
<p><b>Metodología</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zabala y Arnau (2007) expresan que si bien no existe todavía una metodología propia para la enseñanza de las competencias; las características de los métodos globalizadores propuestos por autores como Decroly, Freinet, Kilpatrick y Taba los hace propicios para desarrollar metodológicamente el MPC. Otros métodos afines con la enseñanza-aprendizaje de las competencias, son la enseñanza basada en problemas (Tobón, 2010), el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje cooperativo y el portafolio (González, 2010).</li> </ul>
<p><b>Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La naturaleza de las competencias conlleva a un cambio en la concepción de la evaluación (SEP, 2011c), en la cual ésta se integra en un solo proceso con el aprendizaje y la enseñanza (de la Cruz, 2005) y tiene como objetivo “(...) averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y a las actividades de evaluación” (Zabala &amp; Arnau, 2007, p. 202).</li> <li>▪ Esta se lleva a cabo a través de la utilización de medios alternativos a los instrumentos tradicionales de evaluación (por ejemplo pruebas escritas), tales como las rúbricas o matrices de evaluación, el portafolio, la auto-evaluación, co-evaluación (realizada por pares) y hetero-evaluación (realizada por el docente) (Tobón <i>et al.</i>, 2010); la exposición oral, las listas de cotejo, escalas de clasificación y el registro anecdótico (SEP, 2011c).</li> </ul>

**Tabla 3.** Matriz para el análisis del MPC. Adaptación de Flórez (1999).

## 2.7. El pragmatismo como fundamento epistemológico de las competencias en la educación

El pragmatismo es una corriente filosófica que ha sido propuesta por algunos autores como fundamento epistemológico de las competencias en la educación (Valladares, 2011) y en la educación musical (Cremades, 2008). Se desarrolla a partir del concepto *praxis*, término que proviene del griego antiguo y que traducido al español significa práctica. Rosabal-Coto (2008) define *praxis* -basado en el uso que Aristóteles hizo de este concepto en su obra *Poética*- como toda aquella práctica humana que contiene una intención de servir a individuos o comunidades y que se sustenta a través de un pensamiento coherente, tanto con dicha intención como con el contexto donde se desarrolla, lo cual permite generar una reflexión antes, durante y después de la acción. Esta integración de las dimensiones práctica, reflexiva y contextual, es lo que permite diferenciar al concepto *praxis* de otros conceptos utilizados en la tradición filosófica griega, tales como *theoria*, que hace alusión al conocimiento contemplativo o especulativo sobre la verdad, o el concepto *techne*, que hace referencia al conocimiento que se requiere para hacer, producir o crear algo (Pliego, 2012).

Como una corriente filosófica propiamente dicha, el pragmatismo surge hacia finales del siglo XIX en Estados Unidos teniendo como máximos exponentes a Charles S. Peirce, William James, George H. Mead y John Dewey, quienes fueron testigos durante el transcurso de sus vidas de diversos procesos sociales que transformaron sustancialmente a la sociedad estadounidense, tales como la conquista del vasto territorio del lejano oeste a través de la ciencia y la tecnología, el establecimiento de un sistema de gobierno basado en valores democráticos o el surgimiento del industrialismo (Childs, 1959).

A partir de estos y otros procesos sociales de la sociedad estadounidense, tomarían forma algunas de las premisas fundamentales de la filosofía pragmatista, como por ejemplo la construcción de una teoría del conocimiento en la que el pensamiento se halla intrínsecamente ligado a la acción, teoría que surge como una respuesta al dualismo mente-mundo o pensamiento-acción presente a lo largo de toda la historia de la filosofía occidental, y que se evidencia en la existencia de corrientes filosóficas antagónicas como el idealismo o el empirismo.

De esta manera, a través del enfoque pragmatista las ideas, doctrinas y teorías se convierten en planes de acción o hipótesis que deben probarse y demostrarse a partir de las consecuencias que producen en situaciones prácticas de la vida; y la realidad, no es un sistema terminado y estático, sino que es el resultado de los cambios y transformaciones que surgen del uso que hace el ser humano de su inteligencia, para transformar a través de sus acciones las condiciones del entorno (Childs, 1959).

Influenciado por el ambiente intelectual que se propició por la aparición de la teoría de la evolución de las especies, el pragmatismo plantea una noción de conocimiento que tiene un trasfondo naturalista, al tomar elementos de la biología y expresar que los individuos como organismos vivos, desarrollan hábitos, creencias y conductas con el fin de lograr una adaptación exitosa al medio, surgiendo así una teoría del conocimiento en la que la necesidad de conocer -fin último de cualquier proceso educativo-, está estrechamente ligada aunque no únicamente, a la satisfacción de las necesidades vitales de los individuos (Valladares, 2011).

Desde esta perspectiva pragmatista, el proceso de conocimiento surge entonces como una necesidad del ser humano de actuar ante un estado de duda o indeterminación, estado en sí mismo indeseable por lo que requiere ser sustituido por un estado de conocimiento a través del cual se puedan generar las respuestas adecuadas a los estímulos del entorno. Es así como el organismo va desarrollando una serie de creencias y hábitos que le permiten relacionar los diferentes estímulos con aquellas acciones que producen los efectos deseados sobre la situación (Pierce, 1877; citado por Valladares, 2011, p. 171). De esta manera el proceso educativo, con su capacidad de generar conocimientos a través del pensamiento y la investigación, constituye un medio a través del cual se busca reintegrar la estabilidad funcional en la que se encontraba el individuo antes de presentarse ese estado de duda e incertidumbre (Valladares, 2011).

Es así como a partir de esta conjunción entre pensamiento y acción, es decir, de cómo el conocimiento -concebido como un producto del pensamiento- constituye un medio individual y colectivo no sólo para resolver o adaptarse a las demandas del contexto, sino también para transformar la realidad; que se comienza a dilucidar la relación entre el pragmatismo y el MPC.

Si se retoma la definición de competencias adoptada en este trabajo, de ser un *conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que disponen los individuos para dar respuesta de manera flexible a problemas en distintos contextos y situaciones*, y se compara con algunas de las

premisas de la corriente filosófica del pragmatismo descritas hasta ahora, se podrían evidenciar algunos puntos en común que comparten esta corriente filosófica y el modelo pedagógico:

1. Tanto el pragmatismo como las competencias se constituyen en medios a través de los cuales se busca resolver problemas del contexto a través de la acción.
2. Tanto la competencia como el concepto praxis están conformados por una serie de elementos que se integran y movilizan para llevar a cabo una acción. Así, la competencia está constituida por conocimientos, capacidades y actitudes, y el concepto praxis, piedra angular a partir del cual se erige el pragmatismo, está conformado por las dimensiones práctica, reflexiva y contextual.
3. A través de la dimensión reflexiva del concepto praxis y de la dimensión meta-cognitiva de las competencias se busca una reflexión sobre la acción, lo cual diferencia al pragmatismo y a las competencias de corrientes de pensamiento como el conductismo.
4. En el esquema epistemológico del pragmatismo y de las competencias no se presenta una ruptura durante el proceso de conocimiento, debido a que éste se construye al mismo tiempo que se configura en la acción a través de la resolución de problemas (Valladares, 2011).

### **2.7.1. El pragmatismo en la educación musical**

El pragmatismo en la educación musical es una corriente de pensamiento conformada por los conceptos *musicizing* (Elliott, 1995), *musicar* (Small, 1999) y *praxis musical* (Regelski, 2006), los cuales al sustentarse en el concepto praxis contenido en la filosofía pragmatista, representan una visión de la música como una actividad a través de la cual el ser humano se relaciona con su entorno social, cultural e histórico, es decir, como un fenómeno multicultural (Pliego, 2012). Estos tres conceptos convergen en los siguientes aspectos:

1. Surgen como resultado de una serie de reflexiones filosóficas para comprender la naturaleza de la música y su función en la sociedad.
2. Parten del análisis y crítica a los postulados del paradigma estético como medio para explicar y comprender el fenómeno musical.
3. Proponen como antítesis a la ideología esteticista, una concepción de la música como una actividad humana.

4. Finalmente, proponen una educación musical sustentada en la concepción de la música como una práctica social.

A continuación, se exponen las características más sobresalientes de cada uno de los conceptos que conforman a la corriente filosófica del pragmatismo en la educación musical, lo cual permitirá establecer más adelante los puntos de contacto entre esta corriente filosófica y las competencias en la educación musical.

### **2.7.1.1. El concepto *musicing***

El concepto *musicing* surge a partir de las reflexiones filosóficas de David J. Elliott sobre la naturaleza de la música y el valor de la educación musical, y es un término que nace de la contracción de las palabras en inglés *music making*, con el cual se hace referencia a cualquiera de las cinco formas posibles de acción musical con las que se puede hacer música: interpretación, improvisación, composición, arreglos y dirección.

Uno de los puntos de partida de la propuesta pragmática elaborada por Elliott (1995), es el análisis crítico que hace de la teoría estética y sus alcances en el arte la cual, afirma, se sustenta en las siguientes premisas: (1) La música es una colección de objetos u obras. (2) Las obras musicales existen para ser escuchadas de una única forma: estéticamente, lo que significa enfocarse exclusivamente en sus cualidades, es decir, en los elementos o propiedades estructurales como la melodía, armonía, ritmo, dinámicas, textura y en los procesos organizacionales (variación, repetición) que dan forma a esas cualidades. (3) El valor de las obras musicales es siempre intrínseco o interno. Y (4) si los oyentes escuchan piezas de música estéticamente, lograrán una experiencia estética, lo cual se refiere a un tipo especial de acontecimiento emocional o placer desinteresado que proviene de la concentración exclusiva de un oyente sobre las cualidades estéticas de una obra musical, al margen de cualquier relación moral, social, religiosa, política o personal, que estas cualidades puedan representar.

Observar o escuchar de manera estética significa entonces, enfocarse exclusivamente en las cualidades estructurales o estéticas de las obras, abstrayendo al objeto artístico de su contexto social o productivo, visión que Elliott (1995) considera pobre y problemática para poder lograr una comprensión de la naturaleza y el valor de la música, y que además tiene como consecuencia que prevalezca una concepción de una educación musical pasiva, con la cual se promueve el

consumo de obras musicales a través de la audición y la apreciación, en detrimento de una educación musical activa enfocada en la interpretación o la improvisación.

A partir del análisis de estas premisas estéticas y de sus consecuencias en la educación musical, Elliott (1995) -retomando la dimensión práctica, contextual y reflexiva del concepto praxis- hace hincapié en que la música debería ser entendida en relación con los significados y valores evidenciados en las prácticas musicales y en la música que se escucha en contextos culturales específicos, por lo que expresa que mucho antes de que existieran obras musicales como tal, existieron actividades musicales primigenias en diversas culturas alrededor del mundo, basadas en el canto y en la interpretación, es decir en la acción, por lo que más allá de ser un conjunto de obras musicales, lo que la música es en realidad, es una práctica humana intencional conformada por diferentes prácticas musicales alrededor del mundo.

Partiendo de esta idea central sobre la cual se erige su filosofía pragmática de la música y la educación musical, Elliott (1995) concibe la música como una actividad humana conformada por las siguientes dimensiones: (1) Un musicalizador (traducción al castellano de la palabra en inglés *musicer*<sup>1</sup>); (2) la actividad mediante la cual se elabora un producto musical (*musicing*); (3) un producto creado (*music*) y (4) un contexto específico donde el musicalizador lleva a cabo su labor. Todas estas dimensiones tienen un vínculo inevitable entre sí, formando un sistema dinámico de relaciones dialécticas a partir del cual surge el concepto *musicing*, el cual es explicado a través de las siguientes palabras:

Los musicalizadores (*musicers*) actúan y reaccionan en relación a la retroalimentación sobre la calidad de su propia actuación. Ellos evalúan su actividad musical (*musicing*) y productos musicales (*music*) en relación con el contexto de sus acciones: lo alcanzado y reflexionado tanto por sus mentores como colegas del pasado y presente. Y debido a que las relaciones establecidas entre y dentro de estas dimensiones musicales se insertan en contextos que son sociales (al menos en parte), podemos esperar que estas relaciones

---

<sup>1</sup>El autor utiliza el término *musicer* para diferenciarlo de *musician*, término con el cual se denomina a la persona que se dedica a la música de forma profesional (Elliott, 1995).

generen creencias y controversias acerca de quién se constituye en un buen musicalizador (Elliott, 1995, p. 41).

Como se mencionó anteriormente, el concepto *musicizing* representa cinco posibles formas de acción musical: la interpretación, improvisación, composición, arreglos y dirección, las cuales encierran en sí una forma multidimensional de pensamiento constituida por cinco tipos diferentes de conocimiento: (1) procedimental (el más importante según esta visión pragmática), (2) formal, (3) informal, (4) intuitivo y (5) meta-cognitivo; los cuales constituyen en conjunto lo que Elliott (1995) denomina la competencia musical.

Una educación musical orientada a través de esta visión particular que sobre la música ofrece el concepto *musicizing*, debería por lo tanto tener en cuenta todos los elementos que conforman a este concepto: sus dimensiones, las formas de acción musical y los cinco tipos de conocimiento; abarcando así desde la creación y la interpretación, hasta la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos formales, tales como la historia o la teoría musical (Elliott, 1995).

### **2.7.1.2. El concepto musicar**

El concepto musicar (traducción al español del término inglés *musicizing*), surge como resultado de una serie de reflexiones filosóficas emprendidas por Christopher Small (1998) para comprender el significado de la música y su función en la vida humana. Estas reflexiones parten del análisis del error en el que según este autor, han caído numerosos eruditos de la música occidental al equiparar la palabra música con obras de música, y afirmar que cualquier significado que tenga el arte, proviene directamente del objeto artístico independientemente de los valores y significados que genere en el receptor.

Este énfasis en las características intrínsecas de la obra de arte musical conlleva según Small (1999), a las siguientes particularidades: (1) La actuación musical no tiene un lugar en el proceso creativo, siendo solamente un medio por el que la obra musical llega al oyente. (2) La actuación musical se convierte en un sistema unidireccional de comunicación que inicia en el compositor y finaliza en el oyente individual a través del intérprete. La tarea del oyente se convierte entonces en contemplar la obra tal como la ha presentado el intérprete, para tratar de entenderla y responder a ella sin ninguna posibilidad de contribuir a su significado, lo que

convierte a la música en un asunto meramente individual. (3) Al centrarse el interés exclusivamente en la obra musical autónoma, se produce una descontextualización de la obra de arte en la que no puede relacionarse con ningún acontecimiento o conjunto de creencias existentes en un contexto específico.

A partir de estas reflexiones sobre las particularidades que encierra la apreciación artística a través del paradigma estético, Small (1999) propone la idea central sobre la cual se estructura su visión filosófica pragmática, y es que la naturaleza de la música no reside en objetos u obras musicales, sino en la acción. Esta idea es expresada a través de las siguientes palabras (p. 5):

En ese mundo real donde la gente en realidad toca y canta y escucha la música, en salas de concierto y salones aburguesados y cuartos de baño y en mítines políticos, y en supermercados e iglesias, en tiendas de discos y templos, y prados y clubes nocturnos, discotecas y palacios, estadios y ascensores, es la actuación [la que] es central para la experiencia de la música. No hay música aparte de la actuación, sea en vivo o grabada. No hace falta ninguna obra de música; en muchas de las grandes culturas musicales del mundo no hay tal cosa; y no hace falta oyente, por lo menos aparte de los mismos músicos. Pero no hay música si nadie está actuando, tocando o cantando. Y cuando hablo de actuar no sólo me refiero a un acontecimiento público y formal. Me refiero a cualquier acontecimiento donde alguien canta o toca, sea para sí mismo o para un pequeño grupo de familia o amigos, o para un público de miles. Entonces, me parece evidente que el punto para empezar a pensar sobre el significado de la música no son las obras musicales sino la acción de actuar.

Con este orden de ideas, la palabra música deja de ser un sustantivo y se convierte en un verbo, el verbo musicar, el cual a pesar de no existir en ningún diccionario de español, se convierte en un medio para designar e interpretar la acción musical y su función en la vida humana (Small, 1999). De esta forma:

Musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y

podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los “*roadies*” que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos y ellas; también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical (Small, 1999, p. 5).

Con este enfoque sociológico del concepto musicar, se pasa de una visión de la música basada en el entendimiento de la naturaleza y significado de las obras musicales, a una visión de la música como una acción humana cuyo significado depende del contexto en donde se lleva a cabo, que sirve a diversidad de propósitos del ser humano y ante todo, como un acto cuyo significado se construye a partir de las relaciones que genera (Small, 1999):

El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones, y es en estas relaciones donde se encuentra el significado del acto de musicar. Se encuentra no sólo en las relaciones entre los sonidos organizados que generalmente creemos ser lo esencial de la música, sino también en las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación. Esas relaciones a su vez significan unas relaciones en el mundo más amplio fuera del espacio de la actuación, relaciones entre persona y persona, entre individuo y sociedad, entre la humanidad y el mundo natural (...) (p. 6).

### **2.7.1.3. El concepto praxis musical**

Al igual que los demás autores que defienden una postura pragmática de la música y de la educación musical, Regelski (2006, 2007) construye su planteamiento conceptual, a partir de la crítica a los alcances del paradigma estético o formalista en la música el cual, afirma, surgió como consecuencia de una tendencia racional propia de la época de la ilustración, de analizar la música a través de sus elementos formales -melodía, armonía, ritmo, compás, timbre, forma- concebidos como independientes y cuyo conocimiento y percepción se consideran indispensables para desarrollar una idónea apreciación estética de la música.

Las siguientes son algunas de las implicaciones que según Regelski (2007) tiene esta visión estética sobre la música y la educación musical: (1) El análisis musical a través de este paradigma estético podría ser compatible con músicas como las del periodo barroco o el clasicismo, pero no es aplicable a todas las prácticas musicales existentes alrededor del mundo,

por lo que no puede ser considerado como un aspecto ontológico o epistemológico propio de la música. (2) Esta ideología estética conlleva al desprestigio de otras manifestaciones musicales consideradas de fácil acceso, como por ejemplo las de tipo popular o las basadas en la práctica como la música étnica o tribal, surgiendo así una jerarquización artística en la que ciertas clases de música son superiores a otras. (3) A partir de la anterior idea, la educación musical es concebida como el medio a través del cual se debe mantener ese corpus de obras musicales superiores a través de la apreciación y comprensión estética, siendo el aula de música el espacio donde los estudiantes ven temas de historia y teoría de la música, como resultado de la creencia de que esa información que aprendan será útil y necesaria para la comprensión y la apreciación de la buena música.

A partir de la comprensión de estas premisas estéticas y de sus repercusiones en la educación musical, Regelski (2006) propone una concepción de la música como una práctica que existe “no para ser comprendida, sino para ser puesta al servicio de innumerables prácticas sociales del ser humano, que incluyen desde la recreación de las personas en su tiempo libre hasta el entretenimiento de audiencias de música clásica” (p. 291).

El sonido es considerado como música entonces, según las funciones personales o sociales a las que sirva, y la importancia de la apreciación musical, reside en que se convierte en una experiencia que es válida en términos de su relevancia funcional a las actividades y necesidades humanas, y no simplemente en términos de la apreciación descontextualizada de las características físicas o intrínsecas del fenómeno musical (Regelski, 2006).

Bajo este orden de ideas surge entonces el concepto de praxis musical, el cual está conformado por las siguientes dimensiones: (1) Las distintas clases de música que existen (estilos, géneros y medios de interpretación); (2) los diferentes tipos de musicar (interpretación, audición, composición, cualquier práctica amateur entre otros); y (3) las funciones sociales de la música en la sociedad (Regelski, 2006). A partir de esta concepción particular de la música, se desprende un modelo de educación musical basado en las siguientes premisas (Regelski, 2006):

1. La música es una actividad humana cuyo significado no puede ser aprendido únicamente a través de la enseñanza, sino que se descubre también a través de la acción musical.

2. La apreciación musical debe abarcar la mayor cantidad posible de clases de música: desde la música para cine y televisión hasta la música para bailar.
3. Se debe fomentar el interés en los estudiantes a través de la práctica musical, para que puedan ser conscientes de las técnicas, los criterios de musicalidad y de gusto musical a partir de los cuales puedan desarrollar sus capacidades musicales.
4. Se promueve la interpretación sin partitura como una manera de introducir a los intérpretes en una amplia variedad de prácticas musicales, al menos en niveles iniciales, a partir de los cuales se puedan alcanzar habilidades mucho más especializadas contenidas en géneros musicales específicos.

### **2.7.2. Pragmatismo y competencias en la educación musical**

Después de haber conocido las características más importantes de cada uno de los conceptos que conforman a la corriente filosófica del pragmatismo en la educación musical, a continuación se resaltan los aspectos que tienen en común, para relacionarlos con las características más importantes del modelo pedagógico por competencias:

1. Estos tres conceptos surgen como resultado de una serie de reflexiones filosóficas sobre la naturaleza de la música y de la educación musical.
2. Parten de la crítica a los postulados del paradigma estético y sus repercusiones tanto en la concepción social de la música como en la educación musical.
3. A través de estos conceptos se concibe la música como una actividad humana que responde a diversas intenciones del ser humano y que tiene lugar en contextos específicos.
4. El fenómeno musical es abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas y no únicamente desde la filosofía estética.
5. La educación musical pasa de ser un medio sustentado en la audición, apreciación y comprensión de obras musicales, a convertirse en un medio a través del cual se logra la acción musical ya sea por medio de la apreciación activa, la interpretación, la creación, la dirección o cualquier otra forma del quehacer musical.

Como algunos puntos de contacto entre las anteriores conclusiones y el modelo pedagógico por competencias se destacan:

1. Tanto las competencias como el pragmatismo en la educación musical son perspectivas funcionales basadas en la acción y la práctica.
2. Las competencias y el pragmatismo musical parten de una reflexión y crítica sobre los modelos educativos tradicionales.
3. El contexto es un aspecto clave dentro de un proceso educativo orientado a través del MPC. De igual manera, el conocimiento de los usos y las funciones sociales de la música en diversos contextos se constituye en uno de los objetivos de la educación musical enfocada a través del pragmatismo.
4. El fenómeno musical es abordado a través del pragmatismo desde diversas perspectivas de conocimiento y no únicamente desde lo musical o estético. De la misma forma, con las competencias se pretende abordar los procesos educativos a través de un enfoque interdisciplinar.
5. Tanto con las competencias como con el enfoque pragmatista de la educación musical se busca generar aprendizajes pertinentes y significativos en los estudiantes.

Tomando en consideración las conclusiones expuestas anteriormente, se propone entonces la corriente filosófica del pragmatismo en la educación musical, como el marco epistemológico sobre el cual se puede sustentar la implementación de las competencias en el área de la educación musical.

## **2.8. Educación musical por competencias**

Con el advenimiento del MPC en la educación, la música y las artes en general, fueron concebidas en un principio como un medio para contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias básicas o clave, tal como se evidencia en lo expresado por los Reales Decretos del gobierno español 1513/2006 de 7 de diciembre sobre las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; 1631/2006 de 29 de diciembre sobre las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y por diversos estudios y artículos sobre el tema de la contribución de las artes a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes (Díaz & Etxeberria, 2007; Duran, 2012; Duran y Castell, 2012).

La competencia básica que más se relaciona con la música según Aramberri (2007), es la competencia artística y cultural, la cual implica conocer y comprender las manifestaciones

musicales de diferentes épocas y estilos, entendiéndolas como un medio de expresión de los pueblos. Por su parte, Giráldez (2007) manifiesta que muchas de las actividades que se realizan en el aula de música exigen la cooperación y coordinación de los miembros de un grupo, lo cual contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana en los estudiantes; y que la relación entre la música y la competencia matemática se evidencia por ejemplo, en la métrica musical, las escalas, los intervalos o las series armónicas.

Cremades (2008) expresa que la consecución de una serie de competencias a partir de la educación musical debería ser útil para contribuir a la adquisición de las competencias básicas, pero se cuestiona ¿cuáles serían las competencias específicas para el campo de la educación musical? y ¿en qué se debería intentar hacer competente a los estudiantes de música? a lo que responde que una de las peculiaridades del concepto de competencia es la importancia que se le da a la conducta, a la acción creativa en una situación real, por lo tanto, esta idea aplicada a la educación musical tendría una inmediata repercusión sobre dos cuestiones fundamentales: la metodología y los contenidos. De esta manera, si lo importante es la acción, se debería enfocar entonces la educación musical hacia una concepción práctica creando situaciones lo más parecidas a cómo acontecen en el mundo real fuera de la escuela, y se debería basar en contenidos no solamente musicales, sino también en aquellos que hacen referencia al valor y función social de la música, los cuales en la mayoría de los casos quedan paradójicamente, obviados u olvidados (Cremades, 2008).

Es así como ciertos autores, superando esta concepción “transversal” de la educación musical en relación a las competencias básicas, comenzaron a elaborar una tipología de competencias específicas para el área musical. Zaragoza (2009), realizó un ejercicio de deducción de competencias musicales a partir de los bloques de contenidos expresados en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, elaborando la siguiente lista de competencias específicas para el área musical:

- **Competencia expresiva/interpretativa:** Una persona será competente en términos expresivos e interpretativos cuando pueda cantar de manera solitaria o dentro cualquier tipo de agrupación musical, así como también si sabe bailar e interpretar melodías o acompañamientos con un dominio técnico instrumental aceptable, ya sea leyendo partituras o interpretando de oído.

- **Competencia perceptiva:** Es la capacidad de ser consciente y experimentar diferentes niveles de percepción musical, como el sensorial (música ambiental), emocional (evocación de imágenes, pensamientos o sentimientos) y analítico (comprensión del discurso musical). Esta habilidad exige en el oyente una actitud activa ante la música y un conocimiento de los diversos contextos en los que puede darse la percepción musical.
- **Competencia creativa:** El desarrollo de esta competencia permite que aquellas personas con algún nivel de inquietud y sensibilidad, puedan dar rienda suelta a sus necesidades expresivas y creativas a través de medios instrumentales tradicionales o por ejemplo a través de medios como las Tecnologías de la información y la comunicación.
- **Competencia musicológica:** Es la capacidad de conceptualizar y de convertir todos los conocimientos declarativos del área musical (terminología musical), en conocimientos instrumentales para enriquecer los procesos expresivos y perceptivos que se dan en el acto de interpretar, crear y escuchar música. De esta manera las palabras denotan conocimientos a través de los cuales se puede lograr una mayor comprensión musical.

Longueira (2011), manifiesta por su parte que el profesional o experto en el ámbito musical, debería dominar las siguientes competencias:

- **Competencias teóricas:** se identifican con la explicación de los procesos y los hechos musicales. Permiten conocer los principios teóricos de la música, dominar los principales acontecimientos de la evolución histórica y estética de la música, reconocer el repertorio más representativo y las principales formaciones musicales, así como también la identificación de los principios básicos del instrumento en el que se está especializado.
- **Competencias tecnológicas:** permiten el manejo de la codificación y la decodificación en la lectura y la escritura del lenguaje musical; el desarrollo de destrezas y técnicas específicas para cada instrumento musical como la psicomotricidad y la respiración; la inserción del intérprete en diversos grupos instrumentales así como también el manejo de técnicas de improvisación ajustadas a diversos estilos y contextos interpretativos.
- **Competencias prácticas:** permiten relacionar e integrar las tecnologías propias del instrumento, con efectos específicos dentro de la interpretación de una obra musical;

convertir cada exposición del producto musical en un elemento único y singular y conseguir transmitir en cada fragmento musical el contenido emocional y la información artística que se pretende, facilitando de esta manera la comunicación con el espectador.

- **Competencias de ejecución:** son aquellas que se relacionan con el dominio del instrumento, el conocimiento de su evolución, las diferencias en su estructura y timbre según los materiales, la forma de construcción y los elementos que lo constituyen, los mecanismos psicomotrices que facilitan la producción del sonido, los aspectos que garantizan una adecuada higiene postural y todas aquellas cuestiones que intervienen en la técnica instrumental propiamente dicha.

- **Competencias de interpretación:** este tipo de competencias favorecen la movilización de aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que facilitan la forma de analizar y entender la música. Algunos ejemplos podrían ser: conocer las características propias de la música de cámara de las diferentes épocas y estilos; ser capaz de identificar en una partitura la forma musical sobre la que se constituye o tener la capacidad de crear a través del instrumento un producto artístico con significado musical.

- **Competencias de expresión:** permiten relacionar el producto artístico musical con su comunicación, es decir, con la puesta en escena y la exposición pública del resultado final. Ejemplos de estas competencias son: conocer los protocolos de presentación y cierre de escena, desarrollar estrategias de dominio y control de los estresores escénicos, conocer y poner en marcha de forma eficaz técnicas de relajación previas a la audición y desarrollar destrezas para poner en juego componentes emocionales que enriquezcan la interpretación, facilitando así la comunicación del mensaje musical.

Las siguientes competencias contenidas en el programa de educación musical del SBGDF (IEMS, 2013, pp. 1-12), constituyen algunos ejemplos de competencias específicas para el área de música:

1. Reconoce las cualidades del sonido, así como los elementos y la estructura de la música a partir de la percepción y la escucha activa para construir nuevos saberes cada vez más complejos.

2. Organiza creativamente los elementos de la música con los medios teórico-prácticos necesarios para auto-conocerse, valorarse y desenvolverse en situaciones problemáticas con el fin de resolverlas.
3. Aprecia la música a partir de su contextualización histórico-social para argumentar y fomentar su pensamiento crítico.
4. Recrea música utilizando los recursos sonoros a su alcance, con el propósito de expresarse, relacionarse y comunicarse con respeto, tolerancia y solidaridad.

### **3. Metodología de investigación**

#### **3.1. Diseño de la investigación.**

Esta investigación, que tiene como objetivo conocer el proceso de implementación del MPC en la educación musical impartida en el SBGDF, a través de las experiencias de un grupo de maestros, se diseñó a partir de los presupuestos metodológicos de los estudios descriptivos, pues según Hernández, Fernández, y Baptista (2010), esta clase de estudios “(...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80).

Este estudio descriptivo se enmarcó dentro los principios y fundamentos de la investigación cualitativa, la cual según Stake (1998), surgió como una evolución natural de la curiosidad humana a lo largo de los siglos, que se sistematizaría posteriormente en disciplinas como la etnografía, la psicología social o la historia. Yarbrough (2003) sostiene que las raíces filosóficas de la investigación cualitativa yacen en el movimiento idealista, sobre todo en el pensamiento de autores como Immanuel Kant, quien afirmaba que tanto las experiencias inmediatas como las observaciones sensoriales, están mediadas por la mente. Citando a Kant, Bresler y Stake (2006) expresan que “más que conocer el mundo directamente, nosotros lo sentimos, lo interpretamos y nos lo explicamos a nosotros mismos” (p. 272).

Según esta idea, el proceso humano de construcción del conocimiento inicia con la experiencia sensorial de los estímulos externos, a la cual inmediatamente se le asigna un significado personal (Stake, 1998). Esta información sensorial a través de procesos cognitivos como la clasificación, conceptualización, categorización, generalización y contrastación, genera una construcción interna del conocimiento única y particular, convirtiéndose en una “cualidad” específica en cada individuo. La investigación cualitativa tiene entonces como objetivo, la descripción, comprensión e interpretación de ese conocimiento particular que poseen los individuos involucrados en los fenómenos estudiados. Como lo manifiesta Bresler (1992), el propósito de la investigación cualitativa es facilitar el entendimiento de lo particular.

A diferencia del enfoque cuantitativo -que fundamenta su método de investigación en la explicación causal, en la comprobación de hipótesis generalmente a través de medios

experimentales y en la formulación de teorías para explicar, comprender y predecir fenómenos de la realidad- la investigación cualitativa se enfoca primordialmente en la descripción, comprensión e interpretación de las complejas relaciones que ocurren dentro de los fenómenos estudiados, convirtiéndose el investigador en el instrumento de investigación más importante, pues es él quien asigna significados e interpreta los datos recolectados, facilitando al lector un nuevo conocimiento y comprensión de los fenómenos, a través de su descripción densa y detallada (Stake, 1998).

Las siguientes, son algunas de las principales características de la metodología de investigación cualitativa (Bresler & Stake, 2006):

1. Es holística, los contextos están bien estudiados y está orientada hacia el caso, el cual puede ser un alumno, un profesor, un aula, un plan de estudios, o cualquier sistema.
2. Es empírica y orientada al campo, el cual se constituye en la configuración natural del caso.
3. Hace énfasis en observaciones realizadas por informantes.
4. Tiende a ser naturalista y no intervencionista, existiendo una preferencia por realizar descripciones a través del uso de un lenguaje natural.
5. El investigador es un instrumento clave y pasa un tiempo considerable en escuelas, hogares, vecindarios y otros contextos aprendiendo sobre los asuntos educativos estudiados.
6. Los investigadores cualitativos estudian las situaciones particulares ya que tienen que ver con el contexto, y la acción puede entenderse mejor cuando se observa en el entorno natural donde acontece.
7. Es descriptiva, los datos se expresan a través de palabras y gráficos y los resultados de la investigación contienen citas para ilustrar y justificar la presentación.
8. Es interpretativa, los investigadores se basan en la intuición, con muchos criterios importantes no especificados y en el campo, están atentos a reconocer los eventos que denoten problemas relevantes. Esto está en sintonía con el hecho de que la investigación es una interacción investigador-sujeto, y tiene que ver con los diferentes significados que tienen las acciones y eventos para distintas personas.

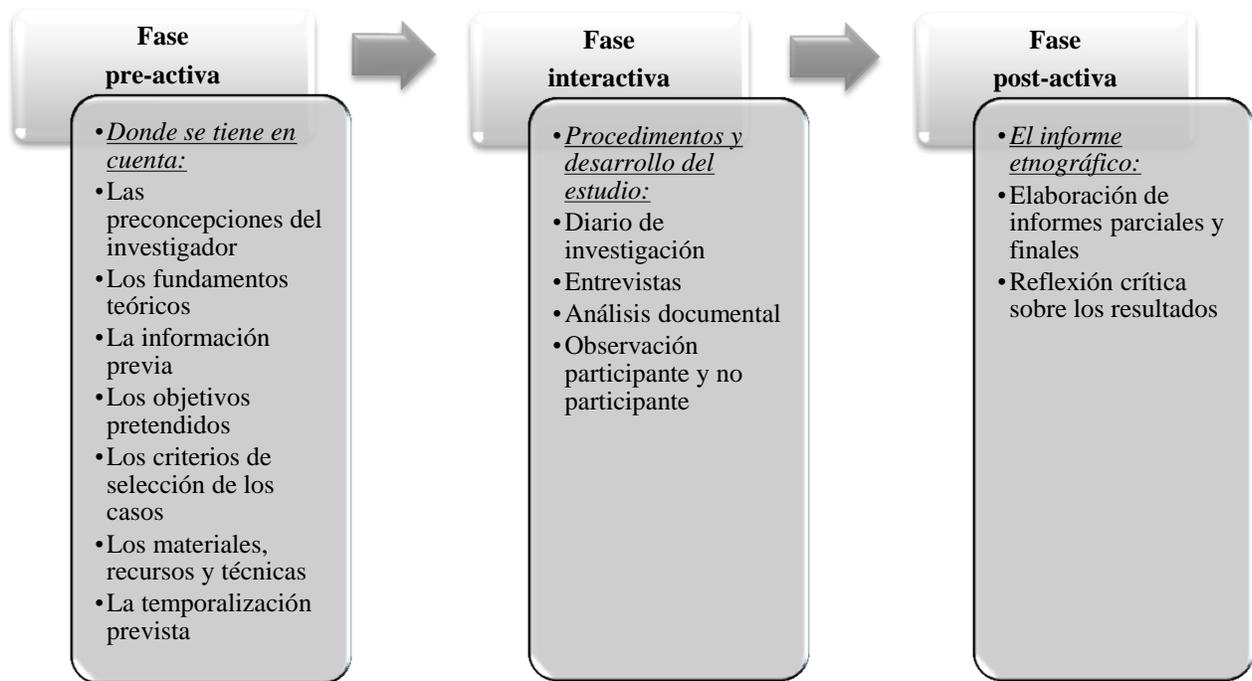
9. Es empática, atendiendo a las presuntas intenciones de aquellos que están siendo observados.
10. Busca actores clave como referencia.
11. Si bien existe una planeación, el diseño cualitativo es flexible, emergente y sensible.
12. Los temas que surgen son de carácter émico (aquellos que conciernen a los sujetos observados) sobre los cuales se va centrando la atención progresivamente.
13. A través de los reportes de investigación el investigador expone las experiencias de los sujetos estudiados (experiencia vicaria).
14. Algunos investigadores trabajan partiendo de lo general a lo particular, y la dirección de los temas y el enfoque con el que se abordan, generalmente emergen durante la recolección de los datos.
15. Cuando se realizan de forma correcta, las observaciones e interpretaciones se pueden validar a través de la técnica de la triangulación, la cual consiste en la comprobación de los datos frente a múltiples fuentes y a través de distintos métodos (observando lo que el sujeto dice que hace, analizando documentos o confirmando la información obtenida entrevistando a otras personas), así el investigador evita el riesgo de realizar interpretaciones propias sin ningún tipo de fundamento.
16. Los reportes de investigación ayudan a los lectores a hacer sus propias interpretaciones como también a reconocer la subjetividad.

Dentro de este panorama cualitativo, se escogió el estudio de casos como la estrategia metodológica más pertinente para abordar el problema a investigar. Este método de investigación, cuyo propósito fundamental es estudiar en profundidad un determinado ejemplo o caso, reúne un grupo de métodos y técnicas que provienen de diferentes tradiciones cualitativas de investigación presentes en áreas como la antropología, psicología o sociología, las cuales se apoyan en la observación de campo, la profundización en situaciones y el conocimiento exhaustivo y cualitativo de los fenómenos de la realidad (Bonafé, 1988).

Esta investigación se desarrolló específicamente a través de un estudio instrumental de casos (Stake, 1998), en el que cada profesor participante se convirtió en un instrumento para poder conocer y comprender el fenómeno a investigar. Cuando se trata de varios casos

instrumentales, el estudio recibe también la denominación de estudio colectivo de casos o estudio de caso múltiple (Alves-Mazzotti, 2006).

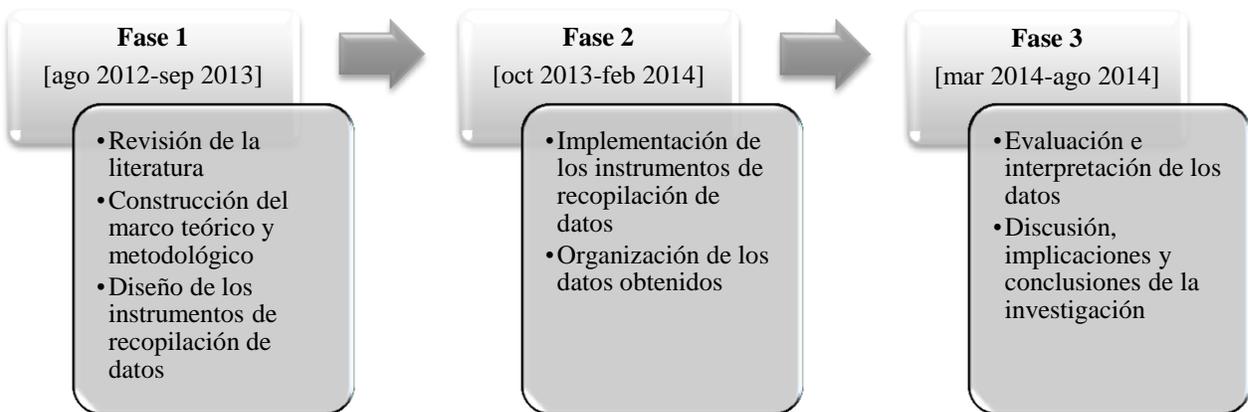
Bonafé (1988) manifiesta que el estudio de casos permite obtener información de la enseñanza, examinar la propia actividad práctica de los docentes, y el intercambio de aquellas reflexiones, experiencias e información que conlleven a ampliar el horizonte profesional; generando así nuevas capacidades de actuación sobre los acontecimientos y organizaciones educativas. La Figura 1 muestra la organización y estructura del estudio de casos, lo cual fue tomado en cuenta para el desarrollo metodológico de esta investigación (p. 46):



**Figura 1.** Estructura y organización de un estudio de casos (Bonafé, 1988).

### 3.2. Procedimientos

La Figura 2 muestra los procedimientos a través de los cuales se estructuró y desarrolló la investigación:



**Figura 2.** Fases de la investigación.

### 3.3. Participantes

A diferencia del enfoque cuantitativo -donde la selección de la muestra de participantes obedece a una serie de criterios estrictos y rigurosos- en la investigación cualitativa el procedimiento para seleccionar a los participantes es más flexible y natural, debido a que más que deducir y generalizar a partir de los hallazgos encontrados con una muestra representativa, lo que se busca es la comprensión profunda y detallada de un fenómeno o caso específico. Como lo expresa Stake: “la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, (...) se puede diseñar un estudio colectivo de casos atendiendo más a la representatividad pero, como ya se ha dicho, es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña” (1998, pp. 17-18).

Hernández *et al.* (2010), manifiestan que aunque no hay parámetros definidos para determinar el tamaño de la muestra y proponerlos iría en contra de la misma naturaleza de la investigación cualitativa, sugieren que establecer el número de casos o participantes en el estudio es decisión del investigador, el cual debe tener en cuenta tres factores importantes a la hora de determinar la muestra participante (p. 394):

1. Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que se puede manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que se disponga).
2. El entendimiento y comprensión del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación).
3. La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo).

Para seleccionar los casos de esta investigación se utilizó la técnica denominada *muestreo en cadena o por redes* (Hernández *et al.*, 2010), en la cual una persona sirve como contacto inicial e introduce al investigador en los contextos que se van a estudiar, relacionándolo con los posibles futuros participantes y estos a su vez con otros posibles participantes, creando así un efecto de “bola de nieve” que se va agrandando cada vez más. El límite de participantes con esta técnica de muestreo cualitativa lo determinan las condiciones específicas del contexto a estudiar, debido a que por diversos motivos pueden llegar a participar muchas personas o tal vez pocas; además, a partir de un determinado número de participantes, puede surgir un fenómeno conocido como *saturación*, el cual consiste en la repetición de información debido a que los nuevos participantes ya no aportan nada novedoso o relevante a la investigación (Hernández *et al.*, 2010).

En el caso de este estudio participaron en total siete profesores de música pertenecientes a distintos planteles educativos del SBGDF. La siguiente tabla muestra información sobre cada uno de los profesores entrevistados:

Entrevistado	Edad	Género	Nivel de estudios	Años de experiencia docente	Antigüedad en el SBGDF
1	37	F	Maestría en curso	14	8
2	38	M	Maestría en curso	15	12
3	33	M	Maestría en curso	10	9
4	35	M	Maestría en curso	10	10
5	38	M	Licenciatura	19	11
6	60	M	Posgrado	40	12
7	50	F	Maestría en curso	29	9

**Tabla 4.** Información sobre los profesores que participaron en la investigación.

Se estableció este número de participantes por ser una cifra asequible de personas a entrevistar, además, el estudio sobre el cual se basó esta investigación (Vilar *et al.*, 2008) manejó una cantidad de participantes similar, y lo que se pretende en un futuro es comparar los hallazgos

de esa investigación con los de este trabajo, por lo que se consideró tener en cuenta un número de participantes similar para lograr un balance en dicho análisis comparativo.

### **3.4. Recopilación de los datos**

Producto de la revisión histórica de varias investigaciones realizadas en el campo de la educación musical, Bresler (1992) destaca la observación en ambientes naturales, el análisis documental y las entrevistas, como las principales herramientas para la recopilación de datos en la investigación cualitativa, describiendo las siguientes características para cada una de ellas (p. 73):

- Observación: en la modalidad no-participante el investigador observa y describe actividades, personas o el entorno. En el rol de observador participante, el investigador se integra en diferentes grados de profundidad, a las actividades del grupo o programa objeto de estudio.
- Análisis documental: la revisión de documentos tanto formales como informales constituye una parte esencial de la recolección de datos en la investigación cualitativa.
- Entrevistas: esta herramienta permite obtener observaciones que el investigador no puede realizar directamente y capturar múltiples realidades y percepciones de cualquier situación, posibilitando una posterior interpretación del fenómeno que está siendo investigado.

Para esta investigación, una entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada se constituyó en la técnica principal de recopilación de datos, debido a su pertinencia para facilitar información profunda y detallada sobre la manera como los docentes han implementado el MPC en sus clases de música. Tal y como lo manifiesta Stake (1998), los dos objetivos principales del estudio de casos son las descripciones e interpretaciones que se obtienen de otras personas y la entrevista, es el medio principal para conocer esas múltiples realidades.

Las 16 preguntas del cuestionario que se aplicó en cada una de las entrevistas sostenidas con los profesores participantes se desarrollaron a partir de las cuatro preguntas guía de la investigación, lo cual sirvió para otorgar consistencia y validez interna a dicho cuestionario. La siguiente tabla muestra la relación y correspondencia entre ambos elementos:

<b>P. I. 1</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo ha sido el proceso de implementación en algunos colegios de bachillerato de la Ciudad de México, de aquellos programas curriculares que proponen orientar la educación musical a través del MPC?</li> </ul>
<b>Preguntas del cuestionario</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo ha sido el proceso de implementación del programa de educación musical por competencias en el SBGDF?</li> <li>▪ ¿De qué manera has conocido las características del MPC para poder implementarlo en tus clases de música?</li> <li>▪ ¿Qué dificultades has observado que han surgido al implementar el MPC en las clases de música que se imparten en el SBGDF?</li> <li>▪ ¿En qué medida han sido tomados en cuenta los estudiantes en el proceso de implementación del MPC en la educación musical que se imparte en el SBGDF?</li> <li>▪ ¿Cómo ha sido el proceso de evaluación a través de este modelo pedagógico?</li> <li>▪ En qué medida crees que se ha logrado implementar el MPC en la educación musical que se imparte en el SBGDF?</li> </ul>
<b>P. I. 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿De qué manera han modificado las competencias las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados?</li> </ul>
<b>Preguntas del cuestionario</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿De qué manera sientes que las competencias han modificado tu labor pedagógica, por ejemplo respecto a tu estilo y estrategias de enseñanza, a los textos o al repertorio musical que utilizas en clase?</li> <li>▪ ¿Crees tú que los estudiantes noten algún cambio en las clases de música debido al programa de educación musical por competencias?</li> </ul>
<b>P. I. 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Han contribuido las competencias a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados? ¿de qué manera?</li> </ul>
<b>Preguntas del cuestionario</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Crees que las competencias han contribuido a mejorar los procesos educativos del área musical en el SBGDF? ¿De qué manera?</li> <li>▪ Según tu opinión ¿qué beneficios ha traído para los estudiantes este nuevo programa de educación musical por competencias?</li> </ul>
<b>Preguntas informativas</b> (Stake, 1998)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tan familiarizada(o) estás con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, con la fundamentación del proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS) o con documentos oficiales similares que traten sobre el tema de las competencias en la educación?</li> <li>▪ ¿Qué entiendes por competencias?</li> </ul>
<b>Preguntas de contraste</b> (Grinell, Williams & Unrau, 2009; citados por Hernández <i>et al.</i> , 2010, p. 420)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué diferencias encuentras entre enseñar música con este programa por competencias y enseñar música a través del programa por objetivos?</li> </ul>
<b>Preguntas de opinión</b> (Mertens, 2005; citado por Hernández <i>et al.</i> , 2010, p. 420)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué opinas de las competencias y su implementación en la educación musical?</li> <li>▪ A partir de tu experiencia de enseñar música por competencias, ¿qué le modificarías o agregarías a este modelo pedagógico?</li> <li>▪ ¿Cómo calificas tu experiencia de enseñar música a través del MPC?</li> </ul>

**Tabla 5.** Validación interna del cuestionario a partir de las preguntas de investigación.

Posteriormente, el cuestionario se sometió a juicio por parte de tres expertos en el campo de la educación musical, quienes con sus observaciones y comentarios validaron de manera externa el cuestionario, el cual además al ser implementado con el primer caso, sufrió algunas modificaciones más, hasta quedar en la versión definitiva que se implementó con los seis casos restantes.

Adicionalmente a las entrevistas, se realizaron una serie de observaciones no participantes, para lo cual se adaptó un formato de observación de clases propuesto por Stake (1998), con el objetivo de contextualizar y verificar algunos aspectos de la información expresada por los profesores en las entrevistas, y también para relacionar y contrastar la información

obtenida en cada caso con lo expresado en los documentos sobre educación musical por competencias en el SBGDF y, en general, con los principios pedagógicos del MPC.

De manera simultánea a la utilización de los instrumentos de recopilación mencionados anteriormente, se llevó a cabo un exhaustivo análisis documental para encontrar información que contribuyera a resolver tanto las preguntas de investigación como los temas emergentes que fueron surgiendo a partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones de clases. Los documentos que se tomaron en cuenta para el análisis fueron:

- Fundamentación del proyecto educativo del IEMS.
- Programa actual de educación musical por competencias para los cursos Música I y Música II.
- Programa antiguo de educación musical por objetivos.
- Documento sobre las jornadas académicas en el IEMS 2011-2012.
- Proyecto Académico Personal (PAP) elaborado por cada uno de los profesores entrevistados para el periodo escolar 2013-2014.

Al analizar, contrastar y evaluar constantemente la información que se fue recopilando desde distintas fuentes utilizando las tres técnicas mencionadas anteriormente, se realizó un procedimiento conocido dentro del panorama de la investigación cualitativa como *triangulación*, que consiste en la utilización de diversas fuentes y técnicas para obtener información, con el objetivo de que los datos y sus posibles distorsiones puedan ser verificados desde múltiples perspectivas (Bonafé, 1988).

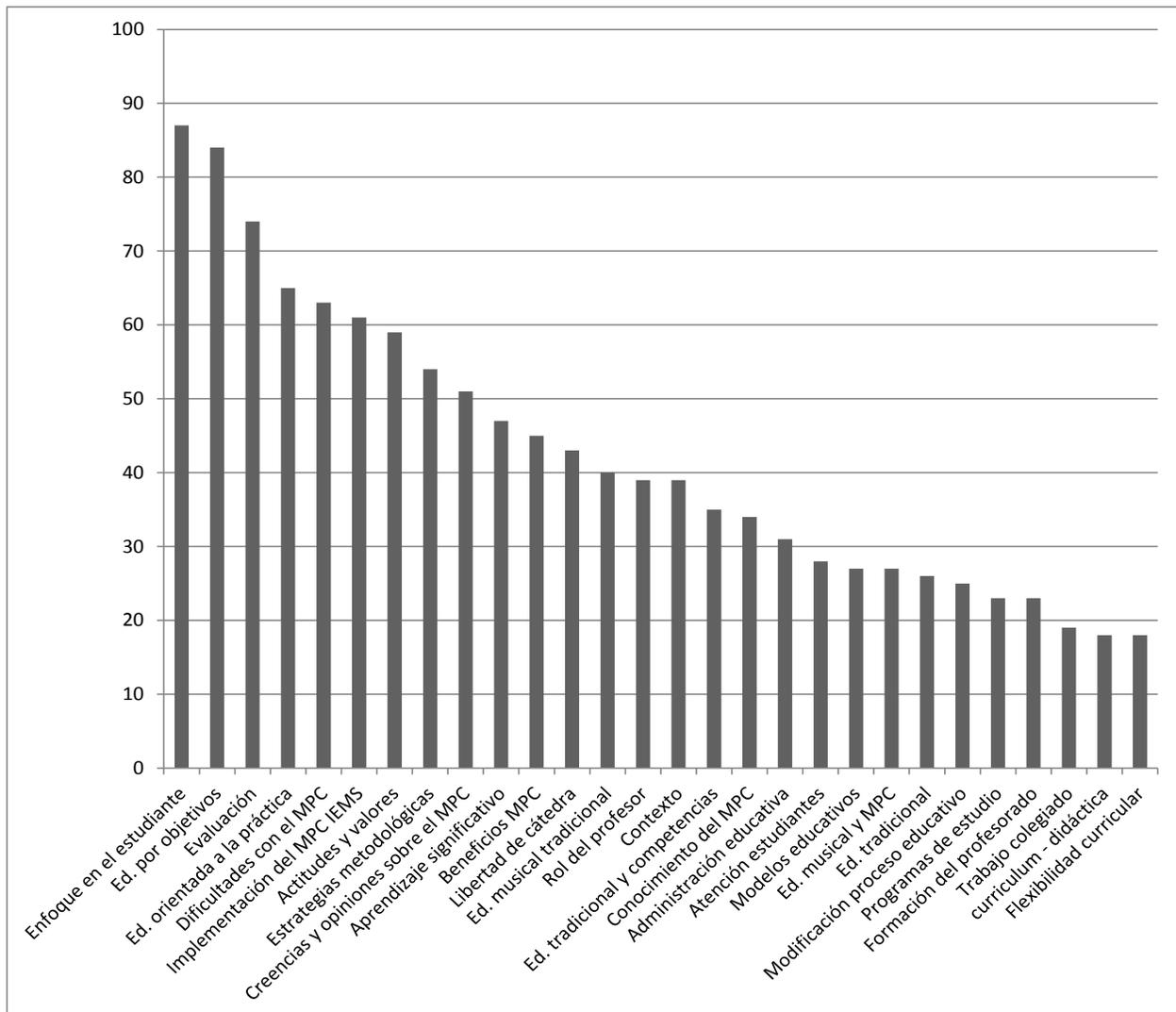
### **3.5. Organización, análisis e interpretación de los datos**

La organización de los datos recopilados se realizó a través de los recursos y herramientas que ofrece el programa para investigaciones cualitativas y métodos mixtos *NVivo* 8.0, el cual permite gestionar la información proveniente de entrevistas, cuestionarios, notas de campo, videos, fotografías y páginas web (QSR International, 2012). Para llevar a cabo el análisis de los datos, se siguió el proceso que para tal fin plantea Pliego (2012), el cual inicia con la clasificación de la información en una serie de categorías de análisis que se esbozan según la temática específica de cada segmento de información seleccionado. Se analizan y comparan las categorías establecidas y se agrupan en núcleos o ejes temáticos, con los cuales el investigador genera las

interpretaciones correspondientes sobre la información recopilada, lo que a su vez le permitirá generar las respectivas conclusiones y recomendaciones de la investigación.

## 4. Resultados

Como resultado del análisis de la información recopilada a través de las transcripciones de las entrevistas, de las observaciones de las clases de música y del análisis documental, se codificaron en total 1352 segmentos de texto, los cuales se distribuyeron inicialmente en 58 categorías de análisis. La siguiente tabla muestra las categorías que resultaron más significativas al contener el mayor número de segmentos codificados:



**Tabla 6.** Categorías de análisis más significativas.

*Enfoque en el estudiante*, una de las características centrales del MPC, fue la categoría de análisis con más segmentos de texto codificados (87). En la fundamentación del proyecto educativo del IEMS (IEMS, 2014), se expresa que el estudiante es el centro del proceso educativo, al ser él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, convirtiéndose en el responsable de su propio aprendizaje. Siguiendo esta concepción, el programa de educación musical por competencias del IEMS ha sido elaborado teniendo en cuenta aspectos como la música que está presente en el entorno del estudiante y sus gustos musicales, el desarrollo de sus capacidades, los intereses que poseen como sujetos de conocimiento, el desarrollo de su tolerancia hacia múltiples manifestaciones artísticas y el trabajo con cuestiones de identidad a partir de la música que escuchan. Un profesor, que por razones de integridad personal se denominará de manera anónima como Entrevistado 2 (E2), manifestó que “un trabajo por competencias implica tomar en cuenta quiénes son los estudiantes, tomar en cuenta cuestiones de identidad, de donde provienen, qué es lo que de alguna forma traen como bagaje” (E2, p. 3).

La segunda categoría con más segmentos de texto codificados (84) fue *educación por objetivos*, con la cual se recopiló toda la información -expresada por los docentes, observada en las clases y contenida en los documentos analizados- concerniente a los modelos educativos basados en objetivos, al antiguo programa de educación musical por objetivos anterior al programa de educación musical por competencias. Sobre este tema un profesor manifestó lo siguiente:

Los objetivos muchas veces se caracterizan eh de una manera muy concreta ¿no?, lineal, se tiene que lograr esto, y en el modelo por competencias hay incertidumbre muchas veces (...) yo no puedo casarme con un contenido como en el caso de un trabajo por objetivos a rajatabla, yo tengo que ser flexible con los contenidos (...) el objetivo es muchas veces demasiado rígido, la competencia es flexible (E2, pp. 4-5).

Por su parte, otro profesor expresó lo siguiente respecto a la relación entre objetivos y competencias: “las competencias no están peleadas con los objetivos, o sea, uno tiene un objetivo en la clase, pero ese objetivo está encaminado a desarrollar una competencia ¿no?” (E7, p. 6).

La *evaluación*, concepto fundamental de la pedagogía, y que en los últimos años se ha convertido en un tema recurrente en la investigación educativa fue la tercera categoría con más

segmentos de texto codificados (74). La mayoría de los profesores entrevistados consideraron el tema de la evaluación como uno de los aspectos que más dificultades ha representado en el proceso de implementación del programa de educación musical por competencias en el SBGDF, específicamente en lo que refiere al sistema informático de evaluación que se maneja en el sistema educativo, el cual todavía sigue expresado en términos de objetivos, y que por diversas razones, no ha podido ser modificado, actualizado y expresado en términos de competencias.

Otro aspecto que surgió en relación al tema de la evaluación, fue la modificación del proceso evaluativo, en el que se pasó de una evaluación objetiva y estandarizada basada en instrumentos como los test y exámenes escritos, a una evaluación alternativa de carácter subjetiva y cualitativa enfocada más en el proceso que en los resultados, y con la cual se pretende valorar y evaluar no sólo los conocimientos, sino también las habilidades, desempeños, normas, valores y actitudes de los estudiantes utilizando técnicas e instrumentos de evaluación como la evaluación situada, el portafolio de evidencias, las rúbricas, la autoevaluación y las observaciones individuales y grupales, entre otras.

Por último, se pudo constatar a través del análisis documental y de lo expresado por los profesores entrevistados, la modificación de los momentos evaluativos en el SBGDF, en el que se pasó de una evaluación de tipo sumativa realizada al final del proceso educativo, a una evaluación que ahora se lleva a cabo en tres momentos diferentes: (1) Diagnóstica, realizada al inicio; (2) formativa, realizada de manera transversal durante todo el semestre; y (3) compendiada, realizada al final del proceso educativo.

Otra categoría con un alto número de segmentos de texto codificados fue *Educación orientada a la práctica*. Acorde a los presupuestos metodológicos del MPC, con el programa de educación musical por competencias del IEMS se ha buscado orientar la educación musical hacia el desarrollo de habilidades, capacidades y actividades como interpretar y componer, intención que se pudo corroborar en la mayoría de las clases observadas excepto en dos clases, las cuales se enfocaron completamente en la apreciación y en el conocimiento de los aspectos formales de la música (ver subcapítulo 2.7. del marco teórico). Una profesora manifestó que “nuestra idea en el instituto ha sido que la música se dé al nivel de práctica y de que los muchachos estén en contacto directo con la audición y con la ejecución de instrumentos” (E7, p. 2).

La quinta categoría de análisis en importancia fue *Dificultades con el MPC*, con la cual se recopilaron todos los segmentos de información relacionados con las dificultades que han tenido los docentes con el MPC, sobre todo en lo que respecta a su implementación en el área musical, al tema de la evaluación y a la transición del programa musical por objetivos y contenidos al programa por competencias. A pesar de que el programa de educación musical por competencias ha sido elaborado como producto del trabajo colegiado de la academia de profesores de música, un profesor manifestó que todavía este programa no cuenta con el aval de la administración, lo que ha generado un traslape entre este nuevo programa y el programa antiguo por objetivos, el cual sigue siendo considerado por algunos profesores entrevistados como el programa oficial del área de música: “la institución no tiene nada oficial de las competencias [este] en la música” (E5, p. 4).

La formación del profesorado, la libertad de cátedra y la falta de claridad conceptual sobre las competencias en general y musicales específicamente, son algunos de los aspectos que según los profesores entrevistados han dificultado la implementación del MPC en el área musical del SBGDF. Sobre este último aspecto un profesor manifestó: “no hay claridad sobre qué son las competencias y mucho menos en música, no hay claridad ¡eh!” (E5, p. 2). Otro profesor expresó que una de las dificultades que se presenta con el MPC es que se pretende implementar de arriba hacia abajo, es decir, que se parte de políticas educativas que muchas veces son hechas por personas que desconocen las necesidades didácticas que se presentan en el aula.

Otra categoría que está muy relacionada con la anterior categoría es *Implementación del MPC*. Las siguientes, son algunas de las opiniones expresadas por los profesores entrevistados sobre el proceso de implementación del MPC en el área musical: “no hay una certeza de que sí se está llevando a cabo o que no se está llevando a cabo; no se puede evaluar el modelo por competencias, es decir no podemos saber si realmente está funcionando o no” (E1, p. 9); “Ha sido lento, no ha sido fácil, ha sido una labor de convencimiento hmm pues que quisiéramos que fuera de manera más inmediata” (E2, p. 2). Un entrevistado manifestó que debido a que los procesos de educación musical y las competencias tienen puntos en común, el proceso de implementación ha sido algo positivo y benéfico. Mientras que otro que no ha incorporado el programa musical por competencias a su labor pedagógica, manifestó que su experiencia en la implementación de las competencias ha sido prácticamente nula.

Si bien hubo respuestas de toda índole frente al tema de la implementación del MPC en la educación musical del IEMS, este proceso fue definido por la mayoría, como un momento de transición, de transformación, de enlace entre el antiguo programa de educación musical por objetivos y la implementación del nuevo programa por competencias.

En la categoría *Normas, actitudes y valores* se recopiló toda la información referente a estos temas, los cuales se constituyen a su vez en una de las características distintivas del MPC. Uno de los profesores entrevistados manifestó que uno de los beneficios de la implementación del MPC en la educación musical del SBGDF, ha sido el de incluir y tener en cuenta por primera vez en el proceso educativo las actitudes de los estudiantes:

El MPC viene como anillo al dedo (...) porque nos da la oportunidad de no dejar de lado elementos tan importantes como la seguridad al tocar, la capacidad para ejecutar, para tocar en ensamble, para socializar, para ayudar al compañero que es parte de las actitudes por ejemplo, una actitud de solidaridad, de tolerancia, de disciplina, de constancia; entonces en música viene perfectamente (E1, p. 7).

Varios profesores manifestaron que a través de la implementación de las competencias en el campo musical se podía trabajar y desarrollar en los estudiantes aspectos como la tolerancia, el respeto en las relaciones interpersonales tanto con sus pares como con los docentes y una mejor actitud y participación frente a su propio proceso de aprendizaje: “la academia de música ha contribuido a desarrollar en los estudiantes un sentido de tolerancia, seguridad, disciplina, solidaridad e identidad que han permitido a generaciones enteras disfrutar de su propio desarrollo y de su aprendizaje” (PAP E1, p. 8).

Otro tema importante que se detectó en el análisis de la información contenida en esta categoría, fue el relativo a las actitudes demostradas por los profesores de música mientras impartían sus clases, debido a que la actitud, motivación, carisma y hasta estado mental del profesor, constituyen aspectos cruciales que influyen en su decisión de orientar su labor pedagógica de determinada manera: “la decisión es del docente, por lo tanto requiere de un trabajo profundo, necesita uno estar motivado intrínsecamente para poder trabajar por competencias” (E2, p. 2).

También se pudo constatar cómo la actitud y la motivación de los profesores generaba un ambiente propicio de aprendizaje en el aula de música. Así, los profesores observados que mostraron una mejor disposición, actitud y hasta un mejor sentido del humor, lograron una mejor relación con los estudiantes a cargo y una mejor compenetración de éstos hacia las actividades desarrolladas durante la clase de música.

En la categoría *Estrategias metodológicas* se recopiló la información referente a las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores en su labor pedagógica, sobre todo en lo que respecta a los cambios que ha generado en este campo la implementación del MPC en el área musical del SBGD. Sin embargo, también se pudo observar que algunos profesores continúan implementando en sus clases estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación tradicionales, tales como las clases expositivas y magistrales o los exámenes escritos.

Aquellos profesores que han decidido implementar el MPC en sus clases de música, han comenzado a usar estrategias metodológicas acordes al modelo tales como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, el diseño retrospectivo, estrategias de aprendizaje colaborativo y autoaprendizaje y el uso constante de preguntas a través de las cuales se busca que los estudiantes participen de una manera más activa y consciente en su propio proceso de aprendizaje. Sobre las modificaciones metodológicas surgidas a raíz de la implementación del MPC en el área musical del SBGDF un profesor comentó:

Un trabajo por competencias implica tomar en cuenta quiénes son los estudiantes, tomar en cuenta cuestiones de identidad, de donde provienen, qué es lo que de alguna forma traen como bagaje y eso te obliga a reorientar el material que de alguna forma trabajas en una clase (E2, p. 3).

En la categoría *Creencias y opiniones*, se recogieron todas las opiniones expresadas por los profesores entrevistados sobre el MPC. La mayoría de profesores manifestaron una opinión favorable respecto a la relación entre el MPC y la música, afirmando que este modelo pedagógico sí representaba una mejora para los procesos de la educación musical:

Es un modelo de trabajo académico de enseñanza-aprendizaje que puede traer muchísimos beneficios, sobre todo, pues ya para cerrar en esta cuestión que hemos

hablado mucho, la cuestión del sentido ¿no? del ¿por qué aprendo algo? ¿para qué? la pertinencia del aprendizaje (...) (E2, p. 12).

Algunos profesores manifestaron que si bien reconocían los beneficios que el MPC representaba para los procesos educativos del área musical, tampoco se podía considerar como la solución definitiva a todos los problemas de esta área del conocimiento, tal y como lo afirma este entrevistado: “no lo quiero ver como la panacea, como que eso me resuelve los problemas” (E6, p. 8). Muy pocos casos manifestaron algunas reservas y desacuerdos hacia el MPC: “nos llegó esta oleada de ‘ahora vamos a trabajar por competencias’ y nos enfrentamos a bueno, yo tengo una serie de contenidos, una serie de objetivos específicos de la materia, pero hay que trabajar en esta decisión, ¿Cómo lo hago?” (E5, p. 3).

A través de las observaciones de las clases de música se pudo constatar la satisfacción, el interés y la motivación que genera en los estudiantes una clase de música orientada de manera práctica, y por el contrario, la desmotivación y falta de interés que genera una concepción tradicional de la enseñanza musical enfocada en el estudio de los elementos formales de la música. Toda esta información se consignó en la categoría *Aprendizaje significativo*.

Varios profesores manifestaron que la implementación del MPC en el área musical, ha conducido a una serie de modificaciones en la enseñanza de los contenidos musicales, lo que a su vez ha conllevado a que lo que los estudiantes aprendan tenga algún significado, importancia y relevancia para ellos. De esta manera:

Cuando ese aprendizaje incorpora elementos de su vida cotidiana, cuando esos conocimientos los puede ver aplicados a algo que le gusta, a algo con lo que tiene más contacto, entonces ese aprendizaje es significativo, se queda en el estudiante y lo puede recuperar inmediatamente a la siguiente clase, y lo puede estar ocupando constantemente durante las clases, y eso facilita después la labor como docente, porque uno no tiene que estar repitiendo constantemente términos que uno ya uno abordó previamente, porque los tienen asimilados y los relacionan con su vida cotidiana (E1, p. 5).

También se observó que el repertorio abordado en los cursos era escogido a partir de los intereses y gustos musicales de los estudiantes, propiciando así un aprendizaje más significativo, fenómeno explicado por un profesor en los siguientes términos:

A partir de leer todo esto del aprendizaje significativo y todo eso como algo que conoces lo transformas y lo vuelves un conocimiento, pues yo me di cuenta que lo clásico no les significaba nada ¿no?, entonces no podía partir de ahí ¿no?, sino que tenía que partir de lo que conocían para que se transformara en tal o cual cosa (E3, p. 5).

Varios profesores manifestaron que para lograr un aprendizaje significativo basado en los intereses de los estudiantes, habían tenido que modificar las concepciones sobre la enseñanza adquiridas desde su formación y a lo largo de su carrera como docentes. Este fenómeno se pudo evidenciar en una clase de música en la que el profesor desempeñó un rol de enseñanza considerado como tradicional, al asumir un estilo expositivo y de transmisión de información que generó desconcentración y falta de interés en la mayoría de los estudiantes durante la mayor parte de la clase. Si bien este profesor demostró tener un amplio dominio sobre los conocimientos musicales, al parecer no tenía una estrategia didáctica definida para desarrollar su clase, por lo que las actividades que propuso tendieron hacia la monotonía y no generaron al menos de manera aparente, ningún aprendizaje significativo en los estudiantes.

Otra categoría importante fue *Beneficios del MPC*, con la cual se recopiló información concerniente a los beneficios que según los profesores entrevistados, había traído consigo la implementación del MPC en el área de la educación musical:

Pues yo creo que ha sido bastante (bastante) productivo con los muchachos, o sea yo me doy cuenta que (que) el hecho de ir cambiando estos enfoques y la manera de percibir la música, hacerla y que sea parte de ellos mismos, pues ha hecho pues hay chavos aquí estudiando en la escuela de música (...) por eso creo que la parte de lograr que haya ese *click*, ese cambio en la vida sí se ha logrado (E3, p. 4).

Otros de los beneficios manifestados por los profesores respecto al MPC en la educación musical fue el de la flexibilidad curricular:

Pues los contenidos del programa por objetivos son muy extensos, y realmente no son en la práctica aplicables así tal cual porque sería ehh una cantidad ¡ja!, realmente muy muy extensa de [¿contenidos?] de contenidos sí, entonces creo que en ese sentido aterrizarlo a competencias facilita el que se (se) logren avances con los muchachos de desarrollo del pensamiento, el desarrollo de habilidades, pues de una manera más

amable incluso no [ya] que estarles metiendo conocimientos (conocimientos) y conocimientos para cumplir con el programa (E7, p. 5).

La *Libertad de cátedra* fue una categoría que abarcó todo lo relacionado con la libertad que tienen los profesores para desarrollar sus clases más allá de seguir al pie de la letra un determinado programa curricular. La información contenida en esta categoría fue de suma importancia para poder comprender en qué medida se había podido implementar el MPC en la educación musical impartida en el SBGDF. Al respecto, un profesor expresó que:

Es muy conocido que el modelo que impera en la educación es la libertad de cátedra, entonces los profesores de alguna manera siempre y cuando respeten los contenidos que hay que ver en el programa de la materia, independientemente de cómo los apliquen, cómo los lleven a cabo, cómo los evalúen, siempre y cuando ellos los respeten, está bien. Sin embargo, en el aula no sabemos en realidad qué es lo que pasa (...) hay a lo mejor una especie de consenso dentro de la academia que se encuentra en determinados planteles, por planteles pueda ser que haya un consenso de cómo se van a llevar a cabo o cómo se van a llegar a cumplir los programas del plan de estudios, pero no entre planteles, mucho menos de manera conjunta hablando del instituto (E1, p. 2).

Amparados en esta libertad de cátedra, varios profesores manifestaron que para llevar a cabo su labor pedagógica iban más allá de un determinado programa educativo y preparaban sus clases a partir de unas guías generales y de las necesidades didácticas que se fueran presentando en el aula de música. Un profesor manifestó que “por una cuestión de renovarme y de no aburrirme, llevo 10 años casi dando clases aquí; la verdad es que a veces en cada año cambio, fueron como tres años que estuve trabajando por competencias” (E4, p. 3).

En la categoría *Educación musical tradicional*, se recopiló toda la información concerniente a aquellas prácticas de educación musical consideradas como tradicionales, es decir, enfocadas en el estudio de los parámetros formales de la música. Sobre este tema un profesor expuso el siguiente punto de vista:

Hemos tenido la experiencia en algún momento de una práctica muy tradicional ¿no?, es decir expositiva, evaluada por medio de exámenes, inapelable, y la música adquiere un carácter bastante terrorífico para los estudiantes, les da miedo, es que no no no distingo

los sonidos, ehh me dan esos dictados melódicos y no puedo escribir una nota ¡no! (exaltación) y ellos dicen: ‘voy a reprobarte’, cosa que no se utiliza ese término, ‘voy a reprobarte’ o ‘no sé quién fue Mozart’, ‘oh Dios mío su obra y en qué año nació’. Cosas como eso les genera un terror a los chicos (E2, p. 6).

En esta categoría también se recopiló información sobre la relación entre este paradigma tradicional de la educación musical y la visión de una educación musical pragmática contenida en el programa de educación musical por competencias del SBGDF. Las siguientes opiniones expresan la relación entre estas dos concepciones antagónicas de la educación musical: “Hay maestros que lo hacen no y que “órale las notas y solfea y que notas es esta...” [o sea ¿en estos momentos hay profesores que lo siguen haciendo, de música?] sí ajá, hay varios o que no les interesa [...] y los ponen a tocar el himno a la alegría en la flauta o sea también hay esos otros maestros no” (E3, p. 6); y: “En materia musical de sobra es decir que el campo es prácticamente inagotable y que las formas de hacer, entender, comprender y usar la música han cambiado respecto a la manera en la que los, hoy profesores, la abordamos como estudiantes” (PAP E1, p. 16).

A manera de anécdota, durante la observación de una clase un profesor se refirió a la partitura que estaba analizando con los estudiantes como “su majestad la partitura”, expresión que demostró un marcado énfasis hacia una forma de enseñanza musical tradicional basada en la lecto-escritura, el análisis y la audición pasiva de obras musicales del repertorio clásico occidental, en contraposición a una concepción de la educación musical demostrada por la mayoría de los profesores entrevistados y observados enfocada en la práctica musical y en el estudiante.

Una categoría que resultó de suma importancia para elaborar las conclusiones de esta investigación fue la de *Rol de profesorado*, en la cual se recopilaron temáticas como la formación de los profesores que se entrevistaron o la modificación de la actividad docente surgida a partir de la implementación del MPC en el área musical del SBGDF. Uno de los rasgos más significativos del MPC es la modificación del rol del profesor en el proceso educativo, fenómeno descrito por este entrevistado con las siguientes palabras:

Uno tiene que ser como profesor mucho más observador, mucho más cuidadoso y mucho más comprometido con el estudiante, hmm y tiene uno que poner una atención

prácticamente personalizada en cada estudiante para saber dónde están sus dificultades, dónde están sus fortalezas, qué es lo que se le está complicando, qué se le está haciendo fácil, y en ese sentido, la educación se vuelve muy dual vamos, estudiante-profesor, y se hace una relación muy estrecha ¿no?, en la que uno va incluso más allá de las capacidades incluso musicales que el estudiante tiene (E1, p. 3).

En la mayoría de las clases observadas los profesores asumieron el rol de guía y facilitador del aprendizaje propugnado tanto en el MPC como en la fundamentación del proyecto educativo del SBGDF: “ese es mi papel como docente, yo debo facilitar el camino, yo soy un facilitador, o sea a fin de cuentas es mi trabajo aquí” (E2, p. 3). La siguiente descripción del desempeño de un profesor durante la observación de una clase, describe con exactitud el nuevo rol que ha asumido el profesorado de música a partir de la implementación del MPC en el área musical:

El profesor tiene muy buena actitud y disposición hacia los estudiantes, es carismático y se esfuerza por establecer diferentes momentos durante la clase: genera espacios donde propicia la crítica, reflexión y conciencia de los estudiantes sobre su actitud, conocimientos y desempeño musical a través de la formulación constante de preguntas; da instrucciones sencillas y prácticas sobre lo que los estudiantes deben hacer; contesta preguntas y resuelve inquietudes; da breves explicaciones sobre conocimientos musicales y constantemente está motivando a los estudiantes respecto a su desempeño musical (Observación de clase E2, p. 2).

Algunas de las dificultades que ha traído consigo esta modificación del rol del profesorado debido a la implementación del MPC, son el cambio en la concepción que se tenía de la enseñanza por parte del profesorado antes de incorporar al MPC en las clases de música que imparten: “la dificultad con la que me he topado personalmente es justamente variar esta visión, esta visión que uno tiene a veces de (de,) ser uno el que les da los conocimientos dirigidos a los chicos” (E7, p. 3). Otra dificultad ha sido que el MPC representa más esfuerzo y trabajo por parte del profesor hacia el proceso educativo, tal como lo expresa este entrevistado:

Nosotros tenemos la costumbre de montar piezas del repertorio que a ellos les gustan. Obviamente es mucha chamba para el profesor porque cada semestre es una canción diferente, y a veces las propuestas que hacen los chicos están muy pero muy lejos de su

realidad, de nuestra realidad no, sin embargo tratamos en la medida de lo posible, de no rechazar ninguna propuesta y de adecuarla al nivel de los estudiantes (E1, p. 8).

Por último, se pudo observar que algunos rasgos del docente como su personalidad, actitud y carácter, juegan un papel importante y decisivo en la construcción del nuevo rol que el profesorado de música debe asumir según el MPC, pues es necesario que posea ciertos rasgos como por ejemplo la flexibilidad, la apertura al cambio y la reflexión constante sobre su labor pedagógica, para poder generar así cambios significativos en su forma de enseñar música.

El *contexto*, otro de los aspectos fundamentales a ser tenidos en cuenta en un proceso educativo orientado a través del MPC, fue otra de las categorías importantes que surgió en el análisis de la información recopilada a través de esta investigación. La propuesta educativa del IEMS estuvo proyectada desde sus inicios para desarrollarse en contextos socioeconómicos desfavorecidos, y en la elaboración del programa de educación musical por competencias del SBGDF se ha recogido esta idea, al incluir la música que está presente en los contextos socio-culturales de los estudiantes: “cada sistema que se dice que trabaja por competencias tendrá sus cosas muy particulares, pero nosotros sí partimos de la realidad de nuestros estudiantes, de nuestros contextos” (E2, p. 7). Otro profesor manifestó respecto a este tema:

Es mucho más complejo tener que poder conciliar estas dos cosas no, esta parte esta visión de un programa de estudios basado en música que está fuera de su realidad, de su alcance incluso de sus gustos, y lo que en la práctica ellos nos piden y solicitan, lo importante para ellos, lo que significa” (E1, p. 10).

De esta manera, en varias de las clases que se observaron, se pudo constatar que más allá de crear un repertorio musical basado en estilos musicales ajenos e indiferentes para el estudiante, el repertorio lo habían elaborado los estudiantes a partir de sus propios gustos e intereses musicales, lo que a su vez propició un aprendizaje más significativo.

Una de las categorías más importantes que surgió durante el análisis de la información fue *Educación tradicional y MPC*, con la cual se recopiló segmentos de texto relacionados con estos dos modelos educativos. Sobre esta temática un profesor expresó lo siguiente:

Seguimos en una transición, hay profesores o habemos profesores que intentamos de alguna manera poner en práctica diariamente en nuestras clases el MPC, estamos

pendientes del estudiante, de lo que sabe, de lo que puede hacer, de lo que no, de su actitud ante la clase, ante las propuestas de los demás compañeros, ante los compañeros, en una ejecución instrumental, en un ensamble; pero hay profesores que se han quedado en este modelo por objetivos, es decir, en enseñarles, en verterles información y quedarse como en hasta ahí, verter información y ver que el estudiante haya recibido la información, si la recibió de manera óptima o si recibió la información de manera adecuada, probablemente sea lo de menos, entonces habemos todavía, creo que este sistema todavía se encuentra entre uno y otro modelo, todavía no se puede aterrizar al MPC (E1, p. 4).

Más que ser algo antagónico, algunos profesores opinaron que la relación entre el MPC y la educación tradicional se daba más bien en términos de complementariedad: “si queremos generar [en los] chavos conocimientos memorísticos, pues el aprendizaje el método de enseñanza-aprendizaje tradicionales probablemente van a hacer mejores no. Si queremos preparar chavos más críticos y que tengan deseo de indagar por su cuenta, el trabajo por competencias va a hacer el mejor (E4, p. 3).

En la categoría *Conocimientos del MPC* se incluyó toda la información relacionada con el nivel de conocimiento que tienen los profesores sobre el MPC y la manera como han conocido sus características más representativas. Algo que llamó la atención en relación a los profesores entrevistados es que si bien no todos eran licenciados en educación musical, la mayoría demostró un cierto grado de conocimiento sobre temáticas relacionadas con el campo de la pedagogía. Cuando se le preguntó cómo había conocido las características más importantes del MPC, un profesor respondió:

He recibido capacitación, cursos, he leído y también organizado jornadas académicas con los profesores del instituto para poder implementar las competencias, definir las competencias y eso me ha obligado a estudiar. Realmente mi formación profesional careció totalmente de este tipo de abordaje pedagógico pero por mi trabajo he tenido que capacitarme y documentarme por mi mismo (E1, p. 1).

Y sobre la manera como se ha dado a conocer el MPC entre los profesores de música para poder incorporarlo a su labor pedagógica un profesor entrevistado manifestó:

Primero recibimos un curso por parte del equipo pedagógico del IEMS. Cada plantel tiene una pedagoga o un pedagogo que se encarga de llevar a cabo programas de actualización, entonces recibimos un pequeño curso por parte de la pedagoga del plantel, en lo que llamamos jornadas académicas que son un periodo inter- semestre que consta más o menos de una semana en la que recibimos algún tipo de curso. Entonces hubo unas jornadas académicas en donde se dio un curso sobre competencias. De esa manera nos fueron introduciendo un poco al MPC. Posteriormente se nos pidió que trabajáramos en las guías de trabajo académico de la academia de música pero usando ya el MPC (E1, p. 2).

La categoría *Administración educativa*, fue de gran utilidad para entender el papel de la administración escolar en la implementación del MPC en el SBGDF. Sobre este tema se pudo evidenciar a partir de lo manifestado por algunos profesores entrevistados, de que no hay una directriz de parte de la administración educativa del sistema para evaluar los alcances del MPC y su implementación al menos en el área de música. Varios profesores manifestaron también que debido a procesos burocráticos y administrativos, no se ha podido hacer la transición del sistema informático de evaluación por objetivos a competencias: “esa es una cuestión que tiene que ver con tiempos burocráticos y administrativos, o sea, el cambio de las máscaras de evaluación ya debe de haberse hecho, no se ha hecho por cuestiones de cambio de administración” (E, p. 9). Por otra parte, no se ha podido aprobar tampoco de manera oficial el programa de educación musical por competencias, fenómeno que ha llevado a la coexistencia de un programa de educación musical por objetivos considerado incluso por algunos profesores como oficial, y otro programa por competencias que ha sido creado como producto del trabajo colegiado de la escuela de música pero que no ha podido ser ratificado institucionalmente. Sobre esta problemática un profesor comentó:

Se va a presentar a la dirección académica, esperamos que el documento se apruebe, se avale, se respalde, porque la verdad es que hemos hecho un sinfín de trabajo que tiene que ver con programas, con este lineamientos, no tenemos un reglamento que sea “aquí se utilizan de tal forma”, es un estira de estire y afloje donde tenemos sí un trabajo colegiado donde los profesores, no es un trabajo institucional, no está respaldado por la institución, y es de los problemas que vivimos en la comunidad (E5, p. 2).

La anterior situación puso en evidencia que el programa de educación musical por competencias actualmente está en un proceso de implementación, por lo que en estos momentos el área de música del SBGDF se encuentra en un periodo de transición en términos curriculares, y que de alguna manera falta, independientemente del trabajo realizado por los docentes en el aula, que la administración trabaje más en la institucionalización del MPC en el SBGDF. Por otra parte, después de analizar algunos segmentos de texto de esta categoría, se pudo apreciar a través de algunos comentarios realizados por varios de los profesores entrevistados, un distanciamiento entre el estamento administrativo y la academia al menos de los profesores de música, tal como se evidencia en lo expresado por este profesor: “sí hay una idea bastante arraigada en el instituto de que todo lo que provenga de (de de de) la dirección general es malo, ¿qué me quieren qué me van a hacer?, viene con una mala intención (...)” (E2, p. 10).

En la categoría *Atención estudiantes*, se recopiló información concerniente al interés demostrado por los estudiantes hacia las actividades desarrolladas en las clases de música que se observaron. Se encontró una estrecha relación entre el nivel de actividad de la clase y la atención de los estudiantes hacia la misma. La mayoría de las clases que se observaron estuvieron orientadas hacia la práctica musical debido a que los docentes que las impartían estaban siguiendo los lineamientos del programa de educación musical por competencias. En esas clases se observó un compromiso de los estudiantes hacia las actividades propuestas por el profesor. Por otra parte, en un par de clases de apreciación musical enfocadas a través de un paradigma de enseñanza musical tradicional, se pudo observar cómo los estudiantes perdieron en algún momento la atención hacia las actividades desarrolladas. Sin embargo, esto no podría tomarse como algo concluyente, debido a las pocas horas de clases que se observaron.

Otros aspectos que según se pudo apreciar, incidían también en el nivel de atención demostrado por los estudiantes durante la clase de música, eran la personalidad, carácter, motivación y en general la actitud demostrada por el docente tanto hacia los estudiantes como hacia el proceso educativo en sí. Sobre el tema de la atención de los estudiantes una profesora expresó: “cuando la (la) actividad es mucho más participativa, donde involucra más la actividad del estudiante, el estudiante está más contento ¿no? y lo hace de mejor gana” (E7, p. 2).

En la categoría *Educación musical y MPC* se recopiló toda la información concerniente al programa de educación musical por competencias del SGBDF y en general a todo lo relacionado

con el tema de las competencias en el campo de la educación musical. Sobre la relación entre educación musical y el MPC una profesora comentó:

Un joven que se acerca o más bien que (que que) toma la materia de música en este caso, por nuestras características de manera obligatoria, pues se topa con que a veces tendrá facilidad o a veces no, pero que invariablemente se puede desarrollar un sentido musical y de comprensión musical tanto a nivel auditivo como a nivel práctico, entonces como que de manera natural la música nos plantea el trabajar para desarrollar competencias, la competencia de escuchar y analizar, la competencia de tener una partitura y poderla descifrar, la competencia de tener un instrumento y poder coordinar los movimientos para tocarlo (E7, p. 2).

También varios profesores hicieron algunos comentarios sobre el tema de la falta de conceptualización de las competencias en el campo de la educación musical: “las competencias en el ámbito de lo musical, creo que deben definirse de otra forma. Sí debe haber una definición muy clara, una conceptualización muy clara de qué son las competencias en música, tenemos ahí un hueco muy grande” (E1, p. 11). Y sobre los beneficios que ha significado la implementación del MPC en el área de la educación musical un profesor manifestó:

Pues yo siento que han sido más bien facilidades, es decir, a los estudiantes les interesa más tocar el pandero, escuchar un acorde y escuchar una melodía y distinguir de pronto características, que simplemente él no recibe una clase convencional donde el maestro llega y les dice lo que tienen que aprender” (E7, p. 2).

En la categoría *Modificación proceso educativo*, estrechamente relacionada con las categorías *Implementación del MPC* y *dificultades del MPC*, se recopiló información respecto a todos aquellos aspectos del proceso educativo del SBGDF que han sido modificados a partir de la implementación del MPC, como por ejemplo lo que ha significado para los profesores el aprender a dar clase de una manera muy diferente a como tradicionalmente las impartían: “el chiste aquí es que las modificaciones han sido en torno a cómo lo enseñamos. Si lo enseñamos de la manera tradicional, el estudiante o se aburre o no le significa absolutamente nada, y por ende lo va a olvidar completamente” (E1, p. 6). Sobre el mismo tema otro profesor manifestó: “yo llegué aquí este pensando que tenían que tocar como tú dices tomando tu ejemplo, un villancico del siglo x,

ahora no” (E2, p. 4). Un profesor relató a través de las siguientes palabras, como el MPC ha modificado los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

De repente el hacer actividades así que logren entre ellos, que descubran cosas, o que saquen conclusiones, o que entre ellos se ayuden a el conocimiento entre ellos mismos, eso también se me hace interesante, puede ser un complemento a las competencias que resulta sano, porque no es sólo la postura del docente-alumno, es decir el docente que explica y el alumno que recibe no, la aptitud pasiva sino (sino) colaborativa y participativa y eso ¿no? (E3, p. 6).

En la categoría *Formación del profesorado*, estrechamente relacionada con la categoría *Rol del profesorado*, se recopiló toda la información concerniente a la formación de los profesores entrevistados y a la manera como la implementación del MPC les había hecho replantear muchos aspectos de su labor pedagógica. Al respecto un profesor comentó:

En lo personal es como romper con paradigmas de donde yo vine de donde yo estudié (...) me ha permitido ampliar enormemente las estrategias didácticas ¿no?, porque pues sí, o sea cuando yo salí de la carrera, tuve pues era como pues como yo aprendí y yo lo enseñé no, de ahí no me muevo (E4, p. 4).

Varios profesores manifestaron que antes de la implementación de las competencias en el SBGDF ellos enseñaban de la misma manera como les enseñaron a ellos: “yo empecé a dar clase a partir digamos, reproducir como yo aprendí ¿no?” (E3, p. 5). Otro docente expresó sobre su formación:

Yo fui creado fui educado con muchos de mis profesores que pertenecían a la vieja guardia de la educación musical. ¿A qué le llamo yo a la vieja guardia? Al profesor al modelo del profesor de conservatorio de música donde el maestro te dice “tócalo así” (...), era una autoridad donde no se le cuestionaba porque él sabía lo que hacía como una persona que era dador de conocimiento de manera mágica no, muchos de mis profesores fueron así, también tuve profesores que desarrollaban el sentido crítico, los menos (E5, p. 8).

Un profesor egresado como instrumentista relató lo siguiente respecto a su formación pedagógica: “realmente mi formación profesional careció totalmente de este tipo de abordaje

pedagógico pero por mi trabajo he tenido que capacitarme y documentarme por mí mismo” (E1, p. 1). A través de las entrevistas y las observaciones realizadas se pudo constatar que el tipo de formación que hayan recibido los profesores influye mucho en su forma de enseñar, independientemente del modelo curricular que exista en la institución educativa donde se desempeñen como docentes.

Otra de las categorías clave para las conclusiones de la investigación fue *Didáctica-curriculum*, categoría que recopiló aquellos segmentos de información referentes al tema curricular en el SBGDF. Sobre esta temática, fue interesante la idea planteada por este profesor sobre la relación entre el MPC y el campo de la didáctica musical:

Creo que no basta con reflexionar, no basta con entender los conceptos, no basta con saber enunciar una competencia, no basta con tener una idea aproximada, de lo que se trata es llegar precisamente a la trinchera que es el salón de clases e implementar este trabajo (E2, p. 2).

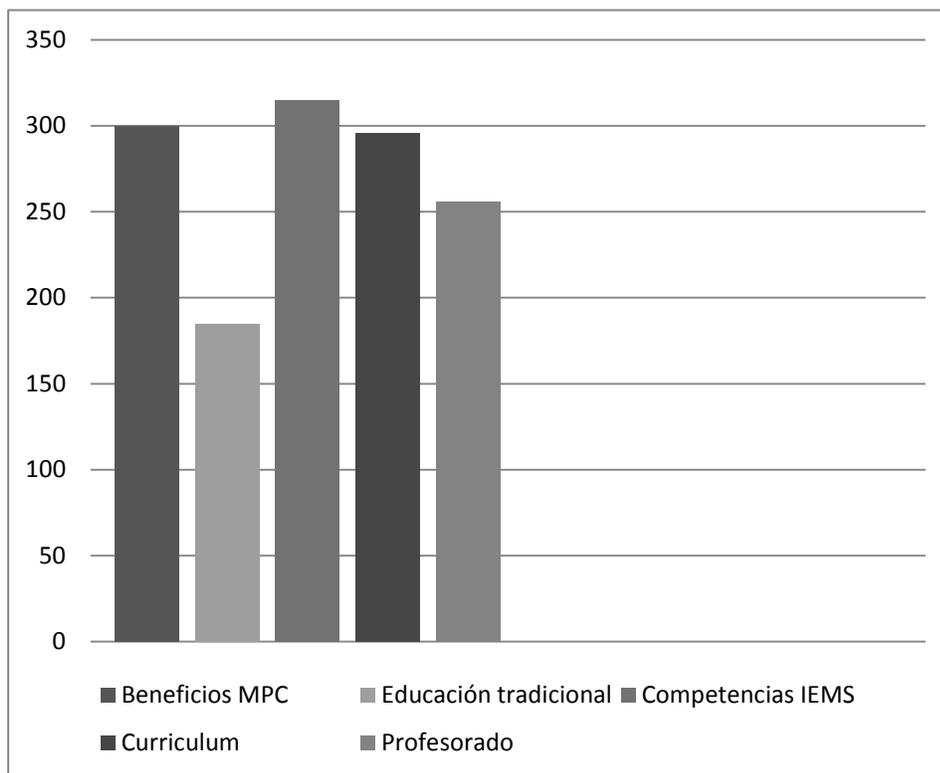
Sobre la relación entre modelos curriculares y didáctica, un profesor realizó la siguiente reflexión:

Si me dices estrictamente de competencia, pues no sé porque en realidad me da igual que sea objetivo o competencia, o sea, yo no le veo esa diferencia, insisto mira, una cosa es una base teórica, a partir de la base teórica yo puedo estructurar un programa, una currícula, esa currícula puede ser por objetivos o por competencias, sí pero estos son por decirlo así dos técnicas posibles dentro de la currícula (...) son dos vías para llegar a un algo, luego, sinérgico, sí, está la práctica didáctica, pero la práctica didáctica tiene, toma inspiración en el objetivo o en la competencia pero mucho debe de tener en cuenta quién tengo en frente, sí, quién es el grupo, quién es el individuo que debería ser el receptor, pero en ese caso pues no sé, la práctica didáctica quién tengo en frente este, no sé es una serie de factores que juegan allá en donde sea objetivo o sea competencia no es que yo le veo tanta diferencia ¿sí? (E6, p. 7).

A lo que agregó sobre el tema de la relación entre políticas educativas y el campo de la didáctica:

El proceso de enseñanza no debería ser un proceso de arriba hacia abajo como se llama, de más importante a menos jerárquico, y en este caso lo que está pasando es un proceso jerárquico, en donde desde la SEP, el gobierno, me están diciendo la competencia es la buena o el objetivo es el bueno, pero eso debería más bien partir de la clase, del aula y luego debería llegar al gobierno, o sea el proceso debería ser inverso (E6, p. 6).

Después de este primer nivel de análisis y clasificación de toda la información recopilada, las 58 categorías de análisis se agruparon en cinco ejes temáticos, los cuales sirvieron como punto de partida para elaborar las conclusiones de la investigación. En la siguiente tabla se muestran los nombres de los cinco ejes temáticos así como el número de segmentos de texto contenidos en cada eje:



**Tabla 7.** Ejes temáticos.

## **5. Discusión de los resultados, implicaciones y conclusiones de la investigación**

A pesar de las limitaciones de la investigación dado al número de casos abordados, con la información recopilada se pudo esbozar un panorama general sobre cómo ha sido el proceso de implementación del programa de educación musical por competencias en el área musical del SBGDF. La primera particularidad que se descubrió al analizar la información, es que dicho programa no se ha podido implementar completamente debido a diversas problemáticas.

La primera dificultad tiene que ver con el aspecto curricular. Al ser un proceso en construcción, el programa de educación musical por competencias del SBGDF no se ha implementado aun completamente, por lo que se ha generado un proceso de coexistencia con el antiguo modelo curricular por objetivos, fenómeno que se evidencia por ejemplo en el sistema informático de evaluación, que continúa todavía expresado en términos de objetivos. Por otra parte, no todos los profesores de música entrevistados han incorporado el programa de educación musical por competencias a su labor pedagógica, por lo que algunos todavía continúan utilizando el programa por objetivos como guía para desarrollar sus clases. Incluso, algunos profesores manifestaron que debido a que llevaban muchos años enseñando en el SBGDF, elaboraban sus propias estrategias de enseñanza según las necesidades surgidas en el aula, y no siguiendo únicamente los lineamientos de un determinado programa educativo. Díaz-Barriga (2010), después de haber realizado una investigación sobre innovación curricular corrobora esta situación, al expresar que muchos profesores realizan prácticas educativas significativas, relevantes y con sentido para los estudiantes, sin necesidad de estar sustentadas en determinadas teorías o métodos pedagógicos.

Otro los aspectos que ha afectado considerablemente la implementación del MPC en el área musical del SBGDF, es la libertad de cátedra, en el sentido de que más allá de que exista un programa de educación musical por competencias, es finalmente decisión personal de cada profesor de música incorporar o no el MPC a su labor pedagógica, implementación que además le representa una serie de esfuerzos adicionales, en comparación si decide seguir enseñando de la manera como lo ha hecho durante toda su experiencia como docente. Tal y como lo manifiesta de la Cruz (2005), “la implantación de una formación por competencias exige a profesores y a alumnos un cambio profundo de sus concepciones y de sus prácticas habituales” (p. 5).

También se pudo determinar a través de las observaciones de las clases de música, que algunas características del profesor como su personalidad, carácter, y en general su actitud y motivación hacia las actividades en clase, constituyen aspectos cruciales para poder desarrollar una clase de música significativa para los estudiantes, mucho más allá de si éstas han sido orientadas siguiendo determinados modelos curriculares. Así, por más que exista en una institución un modelo o guía curricular muy bien elaborado, es finalmente un ser humano, con toda la complejidad que esto encierra, quien lo implementa en el aula de clases.

La capacitación docente es otro de los aspectos que está estrechamente relacionado con el grado de implementación del MPC en el área musical del SBGDF. Si bien ha habido una serie de capacitaciones y un trabajo colegiado para poder conocer las características del MPC, varios docentes manifestaron que ha faltado más claridad conceptual sobre el tema, para poder incorporar este modelo pedagógico de una manera más efectiva a su labor. Díaz-Barriga (2010), sostiene que esta falta de comprensión teórico-conceptual es uno de los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los docentes a la hora de incorporar los modelos innovadores a su labor pedagógica, lo que a su vez impide generar los procesos necesarios para lograr una transformación verdadera de la enseñanza.

Por último, en relación al tema de la implementación de las competencias en el área musical del SBGDF, habría que expresar que para que una innovación curricular se pueda implementar satisfactoriamente, se necesita tener en cuenta aspectos como la infraestructura y los recursos con que cuentan los centros educativos, llevar a cabo un trabajo mancomunado entre todos los actores que participan en el proceso educativo, desde la administración escolar hasta los padres de familia, y ante todo, que los profesores cuenten con la disposición y motivación necesaria para implementar las innovaciones curriculares en el aula, pues finalmente son ellos, los encargados de llevar a la práctica el concepto de competencia y de lograr que la idea no se quede como otra propuesta curricular más con buenas intenciones (Cremades, 2008).

Respecto a la manera como las competencias han modificado las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios del SBGDF, se pudo constatar que en relación con aquellos programas de educación musical por objetivos, un programa de educación musical por competencias representa un tipo de educación flexible basada en la práctica y en la acción musical, que supera temas y contenidos específicos, para centrarse en el desarrollo de todo tipo

de competencias, desde las específicas del área musical como la interpretación, la audición o la creación, hasta las transversales como la gestión de la información o la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, lo cual trae consigo una modificación sustancial de los procesos de educación musical.

Otro de los aspectos de la educación musical impartida en el SBGDF que se ha visto modificado considerablemente debido a la implementación del MPC, es el rol del profesorado. Varios docentes entrevistados manifestaron que para poder implementar las competencias en el aula de música, han tenido que modificar tanto la forma como enseñan los conocimientos propios de la disciplina como también la manera de relacionarse con los estudiantes. A diferencia de aquellas prácticas de enseñanza musical consideradas como tradicionales -basadas en el conocimiento de los elementos formales de la música y en la apreciación de determinadas clases de música- los profesores manifestaron que con las competencias han tenido que investigar sobre géneros de música desconocidos para ellos pero significativos para los estudiantes, e ir más allá de una clase expositiva en la que se transmiten conocimientos relacionados generalmente con la música clásica occidental, para poder desarrollar una clase enfocada en la práctica musical. Todo este proceso ha traído consigo el abandono de esa concepción tradicional que se tiene del docente como figura central del proceso educativo, para pasar a convertirse en un guía, facilitador y acompañante de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, tal y como lo promueven algunos modelos y teorías curriculares contemporáneas, tales como el constructivismo o las competencias.

Después de haber analizado toda la información recopilada, se llegó a la conclusión de que las competencias sí representan una mejora significativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en el SBGDF. A través de las observaciones se pudo constatar que en aquellas clases de música que se desarrollaron siguiendo los lineamientos del programa de educación musical por competencias, los estudiantes mostraron más disposición, interés y motivación, es decir, tuvieron un aprendizaje más significativo debido a los resultados visibles conseguidos durante su práctica en los diferentes ensambles musicales conformados en clase; mientras que en un par de clases observadas que se estructuraron a partir del conocimiento de los aspectos formales de la música, los estudiantes fueron perdiendo progresivamente el interés, quizá debido a lo poco que les significaba lo que estaban haciendo o conociendo.

Lo anterior no demerita los conocimientos teóricos, pues otra de las particularidades que se pudo observar en las clases de música del SBGDF, es que los estudiantes iban asimilando los conocimientos declarativos de manera contextualizada, a través de la práctica musical bajo la guía y orientación del profesor. También se descubrió que a través de la práctica musical, los profesores trabajan aspectos como la tolerancia, el respeto, la identidad y el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo o la búsqueda y gestión de la información.

Otro de los beneficios que ha traído consigo la implementación del MPC en la educación musical del SBGDF, es la contextualización de los procesos educativos. A diferencia de los programas curriculares anteriores enfocados en clases de música muchas veces ajena y desconocida para los estudiantes, con el programa de educación musical por competencias se han tenido en cuenta diversas clases de música que están presentes en los contextos donde se desenvuelven los estudiantes, por lo que el repertorio para los cursos ha sido elaborado a partir de sus gustos e intereses, generándose de esta manera procesos de aprendizaje musical más significativos.

Sin embargo, y a pesar de todos los beneficios descritos anteriormente, también se llegó a la conclusión de que no se necesita un modelo curricular específico como las competencias para desarrollar una buena clase de música, pues ésta se puede preparar muy bien por parte del profesor, con diversas actividades que surjan a partir de las necesidades didácticas que se vayan presentando en el aula. Así, más allá de seguir los lineamientos de un programa curricular específico, las actividades que proponga el profesor en clase son determinantes para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan algún valor y significado para los estudiantes. Esta conclusión se relaciona con una idea que ha estado presente en algunas reformas educativas elaboradas durante los últimos años, en la que se asume que propuestas curriculares como las competencias van a dar solución a todos los problemas de la educación, desconociendo así la importancia que tienen también los aspectos didácticos y demás elementos que dan forma a los procesos educativos.

Por último y a manera de recomendación, quisiera manifestarse que si bien con este trabajo se pudo generar información profunda y detallada sobre el proceso de implementación del MPC en algunos contextos de educación musical en el nivel de bachillerato, hacen falta todavía más trabajos que profundicen sobre la conceptualización de las competencias en el área musical,

e investigaciones que a través de otras metodologías y apoyadas en una muestra no sólo de profesores sino también de estudiantes mucho más amplia, aporten a la comprensión y esclarecimiento del tema de investigación abordado en este trabajo. El camino queda entonces abierto.

## 6. Referencias

- Abrahams, F. E. (2000). *Implementing the national standards for music education in pre-service teacher education programs: A qualitative study of two schools*. (Tesis doctoral). De la base de datos *ProQuest Dissertations and Theses*. (UMI No. 9965947).
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México D.F.: Paidós.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 637-651.
- Aramberri, M. J. (2007). Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música. *Eufonía*, 41, 71-83.
- Andrade, R. A. (2008). El enfoque por competencias en la educación. *Ide@s CONCYTEG*, 39, 53-64. Recuperado el 25 de junio de 2013 de: <http://scholar.google.com/scholar?hl=es&q=definicion+conceptual+de+las+competencias&btnG=&lr=#>
- Andrade, R. A., & Hernández, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.
- Bell, C. L. (2013). Beginning the dialogue: Teachers respond to the beginning national standards in music, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156, 31-42.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Suifi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final - Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado el 6 de febrero de 2014 de: [http://www.uv.mx/personal/arivera/files/2012/06/LI\\_BRO\\_TUNING\\_AMERICA\\_LATINA-texto.pdf](http://www.uv.mx/personal/arivera/files/2012/06/LI_BRO_TUNING_AMERICA_LATINA-texto.pdf)
- Bonafé, J. M. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Bresler, L. (1992). Qualitative paradigms in music education research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(1), 64-79.
- Bresler, L., & Stake, R. (2006). Qualitative research methodology in music education. En R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* (pp. 270–311). New York: Oxford University Press.

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado el 10 de octubre de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Lima, Perú: Tarea. Recuperado el 22 de octubre de 2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Coleman, V. M. (2013). *National music education standards and adherence to Bloom's revised taxonomy*. (Tesis doctoral). De la base de datos *ProQuest Dissertations and Theses*. (UMI No. 3552682).
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado el 21 de septiembre de 2012 de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 1 de enero de 2013 de: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9.\\_Competencias\\_clave\\_para\\_aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf)
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 1-16.
- Childs, J. (1959). *Pragmatismo y educación: Su interpretación y crítica*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- de la Cruz, M. A. (2005). *Documento 02: Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz-Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de las competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Díaz, M., & Etxeberria, J. Ll. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave? *Eufonía*, 41, 58-70.
- Duran, M. A. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada el 4 de diciembre de 2013 de: <http://www.fsmcv.org/news/tesi%20doctoral%20ma%20andreu.pdf>
- Duran, M. A., & Castell, P. G. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: La adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179–202. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820123000092.pdf>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Eurydice. (2002). *Las competencias clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice. Recuperado el 15 de junio de 2013 de: [http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf)
- Eurydice. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Fonder, M., & Eckrich, D. (1999). A survey on the impact of the voluntary national standards on American college and university music teacher education curricula. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 140, 28-40.
- Gairín, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 de: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía*, 41, 49-57.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final fase uno*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- González, N. (2010). Saber sobre música: Estrategias metodológicas. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música*, (pp. 109-124). Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- IEMS. (2013). *Programa de educación musical por competencias: Niveles Música I y II*. Disponible en: <https://www.amazon.com/clouddrive/share?s=oVluXhdGQEEpLHeKUHm2TY>
- IEMS. (2014). *Fundamentación del proyecto educativo IEMS*. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Kruse, N. B., Oare, S., & Norman, M. (2008). The Influence of the " National Standards" on research trends in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 176, 51-61.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 106 (04 de mayo de 2006). Recuperado el 20 junio de 2012 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: Un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- McCaskill, L. L. (1998). *The National Standards for Music Education: A survey of general music methods professors' knowledge, attitudes, and professional practices*. (Tesis doctoral). De la base de datos *ProQuest Dissertations and Theses*. No. 9827749).
- MEC. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC. (Obra original publicada en 2001). Recuperado el 20 de octubre de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Recuperado el 10 de octubre de 2012 de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)
- MEN. (2013). *Estándares curriculares: Un compromiso con la excelencia*. Recuperado el 16 de diciembre de 2013 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87872.html>
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 1–16.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación: una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.

- NAFME. (2014). *National Standards for Music Education*. Recuperado el 17 de febrero de 2014 de: <http://musiced.nafme.org/resources/national-standards-for-music-education/>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Recuperado el 10 de octubre de 2012 de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Orman, E. (2002). Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 155-164.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L394/10-18. 30 de diciembre del 2006. Recuperado el 20 de agosto de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Parra, H. (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Trabajo presentado en el 6to. Congreso internacional retos y expectativas de la universidad “El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad”, Chihuahua, Chih. Resumen recuperado el 3 de febrero de 2014 de: [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_212.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf)
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela* (2ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen.
- Pliego, G. R. (2012). *La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado el 4 de noviembre de 2013 de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121402>
- Prieto, J.M. (1997). “Prólogo”. En Lévy-Leboyer (Au.). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- QSR International. (2012). *Software NVivo*. Recuperado el 16 de marzo de 2013 de: [http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)
- Real Academia Española (RAE). (2001). Competencia. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. *Enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. España: BOE núm. 293 (8 de diciembre de 2006). Recuperado el 24 de febrero de 2013 de: [http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/decreto\\_e\\_minimas\\_primaria\\_boe\\_293\\_2006.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/decreto_e_minimas_primaria_boe_293_2006.pdf)
- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre. *Por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006,*

- de 3 de mayo, de Educación*. España: BOE núm. 18 (sábado 20 de enero de 2007). Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. *Enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria*. BOE núm. 5 (5 enero 2007). Recuperado el 25 de febrero de 2013 de: [http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/decreto\\_e\\_minimas\\_eso\\_boe\\_5\\_2007.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/normativa/loe/decreto_e_minimas_eso_boe_5_2007.pdf)
- Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo. *Por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. España: BOE núm. 137 (sábado 5 de junio de 2010). Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>
- Real Decreto 797/ 1995 de 19 de mayo. *Directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional*. BOE núm. 138 (10 de junio de 1995). Recuperado el 17 de marzo de 2013 de: <http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/10/pdfs/A17412-17414.pdf>
- Regelski, T. (2006). “Music appreciation” as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281–310.
- Regelski, T. (2007). Dando por sentado el “arte” de la música: Una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME*, (19), 1–10.
- Rojas, E. (2005). Perfiles educativos: Análisis preliminar de temas emergentes. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 184-189.
- Rosabal-Coto, G. (2008). El pragmatismo en la educación musical. *Sonograma, Revista de Pensamiento Musical*, 2, 1–17.
- SCANS. (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas: Informe de la Comisión SCANS para América 2000*. Washington D.C.: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. Recuperado el 12 de octubre de 2012 de: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/teaching/teaching.pdf>
- SEB. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio. Volumen: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- SEMS. (2013). *Programa de interpretación y creación musical*. Recuperado el 9 de noviembre de 2013 de: [http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tae\\_interpretacioncreacionmusical.pdf](http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/tae_interpretacioncreacionmusical.pdf)
- SEP. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Diario Oficial de la Federación (26 de septiembre de 2008). Recuperado el 1 de septiembre de 2013 de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008)

- SEP. (2011a). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro: Secundaria-artes*. Recuperado el 30 de enero de 2014 de: [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes_SEC.pdf)
- SEP. (2011b). *Plan de estudios 2011: Educación básica*. México D.F.: SEP. Recuperado el día 5 de febrero de 2013 de: [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/plan\\_dex/plan\\_estudios.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_dex/plan_estudios.pdf)
- SEP. (2011c). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 30 de enero de 2014 de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). El musicar: Un ritual en el espacio social. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16. Recuperado el 25 de febrero de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Stevenson, D. A. (2007). *The impact of the national standards for music education on the perception and pedagogy of the discipline: A philosophical inquiry*. (Tesis doctoral). De la base de datos *ProQuest Dissertations and Theses*. (UMI No. 3240641).
- Stock, C. D. (2002). *Perspectives in music education and arts education: The role of national standards for arts education in music education policy reform*. (Tesis de maestría). De la base de datos *ProQuest Dissertations and Theses*. (UMI No. 1413024).
- Tejada, J. (2013). *Acerca de las competencias profesionales*. Recuperado el 12 de octubre de 2013 de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307–322.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Documento de trabajo. Recuperado el 2 de febrero de 2014 de: [http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Tobón, S. (2007). El modelo complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28. Recuperado el 23 de septiembre de 2012 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ª ed.). Santafé de Bogotá: Ecoe.

- Tobón, S., Pimienta J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México D.F.: Pearson Educación.
- Tuning América Latina. (2014). *2011-2013 Innovación educativa y social*. Recuperado el 6 de febrero de 2014 de: <http://www.tuningal.org/>
- UAH. (2013). *Declaración de Bolonia*. Recuperado el 23 de junio de 2013 de: [http://www.uah.es/universidad/espacio\\_europeo/documentos/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf)
- UNESCO. (1990). *Declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. UNESCO: Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (2000). *Informe final del foro mundial sobre educación*. UNESCO: Francia.
- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado el 27 de agosto de 2013 de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf)
- Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica: Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. *Perfiles Educativos*, 23(132), 158–182.
- Vargas, J. G. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio: Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección "De los lectores"*. Recuperada el 3 de enero de 2013 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF>
- Vilar M., Moreno, M. T., & Mathieu, L. (2008). Reforma educativa en Québec: Opiniones de un grupo de maestras en música. *Revista Electrónica de LEEME*, 22, 1-24.
- Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales, Colombia: Sintagma.
- Yarbrough, C. (2003). Multiple methods of research: Possibilities for the study of music teaching and learning. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 3-15.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zaragozá, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

## **Anexo A: Guía para la entrevista a profesores de música del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F. (SBGDF)**

Estimado(a) profesor(a) reciba un cordial saludo.

Es un honor contar con su participación en esta investigación denominada *Educación musical por competencias en el bachillerato: experiencias de un grupo de maestros en México D.F.*, la cual tiene como objetivo conocer a través de las experiencias de un grupo de maestros de música, cómo se implementan en el aula aquellos lineamientos y programas curriculares que proponen orientar la educación musical a nivel de bachillerato, a través del modelo pedagógico por competencias. Las siguientes son las preguntas que guían la investigación:

- P.I. 1 ¿Cómo ha sido el proceso de implementación en algunos colegios de bachillerato de la Ciudad de México, de aquellos programas curriculares que proponen orientar la educación musical a través del MPC?
- P.I. 2 ¿De qué manera han modificado las competencias las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados?
- P.I. 3 ¿Han contribuido las competencias a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en los colegios de bachillerato estudiados? ¿de qué manera?

Es innegable la importancia que ha adquirido el tema de las competencias dentro del campo de la educación en los últimos años, pero al menos en el contexto latinoamericano, hacen falta investigaciones que informen sobre los alcances que ha tenido este modelo pedagógico en aquellas experiencias de educación musical donde se ha implementado. Esta investigación pretende entonces aprovechar el conocimiento que tienen los profesores de música sobre la implementación de las competencias en la educación musical para:

- Conocer y comprender aquellas experiencias de educación musical que se han orientado a través del modelo pedagógico por competencias.

- Sentar un referente informativo veraz, válido y confiable que sirva de guía para aquellos docentes e instituciones educativas que están orientados o piensan orientar sus prácticas educativas musicales a través de este modelo pedagógico.
- Que aquellas instituciones educativas donde se ha implementado este modelo pedagógico puedan utilizar las conclusiones y recomendaciones de esta investigación como guía para la revisión y evaluación de sus programas de educación musical por competencias.
- Generar una perspectiva crítica y argumentada hacia las políticas educativas y los lineamientos curriculares, los cuales en algunos casos tienden a promover masivamente la implementación de determinados modelos educativos en todas las áreas disciplinares desconociendo sus particularidades pedagógicas.
- Comparar esta experiencia de educación musical por competencias con otras experiencias similares, lo que sentaría las bases para realizar futuras generalizaciones teóricas que conduzcan a un avance en este campo del conocimiento.
- Facilitar posibles mejoras en los procesos de implementación de los lineamientos y programas curriculares que proponen orientar la educación musical en los colegios de bachillerato estudiados a través del modelo pedagógico por competencias.

Es por las anteriores razones que su conocimiento, experiencia y opinión personal sobre el tema resulta esencial para poder llevar a cabo esta investigación.

¡Gracias por su colaboración!

-----

Yo, \_\_\_\_\_, acepto participar de forma voluntaria en esta investigación y autorizo la grabación, transcripción y utilización de manera anónima y con fines investigativos de toda la información expresada en esta entrevista. Además, declaro que doy mi autorización para observar o grabar algunas de las clases que imparto así como también la revisión de documentos concernientes a la labor que desempeño como docente de música en el SBGDF.

Firma: \_\_\_\_\_

-----

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_

Años de experiencia como docente: \_\_\_\_\_

Años de antigüedad en el trabajo actual: \_\_\_\_\_

### **Preguntas**

1. ¿Qué tan familiarizada(o) estás con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, con la fundamentación del proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS) o con documentos oficiales similares que traten sobre el tema de las competencias en la educación?
2. ¿De qué manera has conocido las características del MPC para poder implementarlo en tus clases de música?
3. ¿Qué entiendes por competencias?
4. ¿Cómo ha sido el proceso de implementación del programa de educación musical por competencias en el SBGDF?
5. ¿Qué dificultades has observado que han surgido al implementar el MPC en las clases de música que se imparten en el SBGDF?
6. Recapitulando entonces, ¿En qué medida crees que se ha logrado implementar el MPC en la educación musical que se imparte en el SBGDF?
7. ¿Cómo calificas tu experiencia de enseñar música a través del MPC?
8. ¿De qué manera sientes que las competencias han modificado tu labor pedagógica, por ejemplo respecto a tu estilo y estrategias de enseñanza, a los textos o al repertorio musical que utilizas en clase?
9. ¿Qué diferencias encuentras entre enseñar música con este programa por competencias y enseñar música a través del programa por objetivos?

10. ¿Crees que las competencias han contribuido a mejorar los procesos educativos del área musical en el SBGDF? ¿De qué manera?
11. ¿Cómo ha sido el proceso de evaluación a través de este modelo pedagógico?
12. ¿En qué medida han sido tomados en cuenta los estudiantes en el proceso de implementación del MPC en la educación musical que se imparte en el SBGDF?
13. ¿Crees tú que los estudiantes noten algún cambio en las clases de música debido al programa de educación musical por competencias?
14. Según tu opinión ¿qué beneficios ha traído para los estudiantes este nuevo programa de educación musical por competencias?
15. A partir de tu experiencia de enseñar música por competencias ¿qué le modificarías o agregarías a este modelo pedagógico?
16. Por último, ¿qué opinas de las competencias y su implementación en la educación musical?