

La docencia musical prematura. Una aproximación a su investigación

Premature music teaching. An approximation to its study

Raúl W. Capistrán-Gracia*✉

Capistrán-Gracia, R. W. (2021). La docencia musical prematura. Una aproximación a su investigación. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 29(83), e2878, <https://doi.org/10.33064/iycuaa2021832878>

RESUMEN

La investigación exploratoria que aquí se reporta tuvo como propósito: a) conocer las razones por las que los estudiantes ejercen la docencia musical antes de concluir sus estudios; b) identificar los ámbitos en que laboran; c) caracterizar los estudiantes que atienden; d) definir su percepción sobre la capacitación que creen poseer para ejercer la docencia; e) caracterizar sus opiniones acerca de la manera en que podrían ser apoyados; f) determinar sus percepciones sobre la pertinencia del plan de estudios de la carrera que cursan. Participaron estudiantes de la Licenciatura en Música de la UAA. Se utilizó un cuestionario integrado por preguntas generales, ítems tipo Likert, y preguntas abiertas. El cuestionario fue validado por la técnica de juicio de expertos. Los resultados reflejan las problemáticas que enfrentan los estudiantes-docentes, y dan luz sobre cómo podrían ser atendidas por la institución y el Cuerpo Académico UAA-CA-117. Finalmente, se perfilan oportunidades de vinculación con el sector educativo musical público y privado.

Palabras clave: educación musical; docencia musical; pedagogía; didáctica; debilidades; fortalezas.

ABSTRACT

The exploratory research reported here aimed to a) knowing the reasons why students do music teaching before concluding their studies; b) identify the areas in which they work; c) characterize the students they serve; d) determine their perceptions concerning the teaching competencies they believe they have; e) characterize their views on how they could be supported; f) define their perceptions about the relevance of the degree plan they are pursuing. Students from the UAA's Bachelor of Music participated. A questionnaire made up of general questions, Likert-type items, and open-ended questions was used. The questionnaire underwent a process of expert judgement validation. The results reflect the problems faced by student-teachers and shed light on how they could be addressed by the institution and the Academic Group UAA-CA-117. Finally, opportunities for linking with the public and private musical educational sector emerged.

Keywords: music education; music teaching; pedagogy; didactics; weaknesses; strengths.

Recibido: 30 de septiembre de 2020 Aceptado: 7 de abril de 2021

*Departamento de Música, Centro de las Artes y la Cultura, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Álvaro Obregón #419, zona centro, C. P. 20000, Aguascalientes, Ags., México. Correo electrónico: raul.capistran@edu.uaa.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

✉ Autor para correspondencia

INTRODUCCIÓN

En este artículo, el autor aborda un fenómeno tácitamente aceptado y poco o nada estudiado: la docencia musical ejercida por estudiantes; es decir, la docencia musical prematura (DMP). Aunque estos no pueden fungir como maestros en el ámbito educativo formal (pues deben contar con un título profesional), sí pueden ejercer la docencia en el ámbito no formal (figuras 1 y 2). En este artículo el autor presenta los resultados de un estudio de tipo exploratorio y de corte mixto, en el que participaron estudiantes de todos los semestres de la Licenciatura en Música (LM) que ofrece la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México.



Figura 1. ED Yesenia Orduña impartiendo clases de violín con el método de Shin'ichi Suzuki.
Fotografía cortesía del estudiante-docente.

El estudio ha permitido conocer las problemáticas y retos a los que se enfrentan, identificar áreas de oportunidad que podrían ser atendidas a través de la LM de la UAA y del Cuerpo Académico CA-UAA-117, y perfilar posibles vinculaciones con el sector educativo-musical público y privado.

En la revisión bibliográfica el autor pudo identificar estudios realizados en otros países, en los que se analizaron las percepciones y experiencias de estudiantes de educación musical respecto a su nivel de preparación docente al realizar sus primeras prácticas pedagógicas en contextos reales (Butler, 2001; Campbell & Brummett, 2007; Duke & Madsen, 1991; Goolsby, 1997; Henninger & Scott, 2010; Kelly, 2000, 2015). También encontró investigaciones en las que se examinaron las opiniones de maestros recién titulados en relación con los conocimientos y habilidades necesarios para un desempeño docente satisfactorio y la pertinencia y suficiencia de su formación universitaria (Ballantyne & Packer, 2004; Denis, 2019; Díaz Mohedo, 2015; Gallo, 2018; Legette, 2013).

El primer tipo de estudios se caracterizó porque sus participantes se enfrentaban a la docencia después de haber tomado cursos de pedagogía, didáctica y educación musical, y después de haber realizado prácticas pedagógicas en clase. El segundo tipo de estudios incluyó docentes recién egresados que ya habían tenido experiencias en contextos reales y, algunas veces, contaban con un mentor en las instituciones donde laboraban. Tanto en el caso de los estudiantes avanzados como en el de los docentes

recién titulados, los autores de esos artículos fueron capaces de identificar áreas de oportunidad importantes que les permitieron generar teorías y establecer propuestas de mejora en la formación docente.



Figura 2. ED Jorge Luis Carmona impartiendo clases de guitarra en una academia particular.
Fotografía cortesía del estudiante-docente.

Finalmente, el autor revisó estudios en los que se examinaron las percepciones de docentes de educación musical con experiencia en el nivel básico y profesores universitarios, en relación con la pertinencia y suficiencia de la formación universitaria (Groulx, 2016); el nivel de preparación de los maestros en formación (MacLeod & Walter, 2011) y las habilidades y competencias que estos deberían poseer para llevar a cabo una praxis satisfactoria (Millican & Forrester, 2019; Rohwer & Henry, 2004). Desgraciadamente, la búsqueda bibliográfica no arrojó fuentes de información que abordaran el tema de la DMP en el contexto latinoamericano y específicamente en el mexicano.

De los estudios mencionados en los párrafos anteriores se puede resumir que el futuro docente de música debe: a) alcanzar un conocimiento profundo de la bibliografía relacionada con los principios de enseñanza y aprendizaje efectivos; b) tener un significativo número de oportunidades para aplicar esos conocimientos mientras enseña a sus compañeros universitarios; c) asimilar y dominar prácticas básicas de enseñanza musical (por ejemplo, modelar conceptos musicales, secuenciar la instrucción, deconstruir definiciones, etc.); d) adquirir una formación musical suficiente; e) desarrollar características de personalidad adecuadas (por ejemplo, la capacidad para motivar, la paciencia, el liderazgo, etc.) y f) capacitarse para diseñar planes de clase que pueda implementar con diversas poblaciones estudiantiles en contextos reales, para así obtener una mayor comprensión de lo que sucede en el aula y recibir retroalimentación de maestros experimentados.

La revisión bibliográfica informa, incluso, que el conocimiento pedagógico adquirido y la experiencia alcanzada durante los años de formación profesional contribuyen para que el futuro docente mejore la calidad de su enseñanza (Duke & Madsen, 1991), incremente su efectividad y desarrolle sus habilidades de pensamiento de orden superior; lo que le permitirá centrarse más en el estudiante y proporcionar retroalimentación más precisa que permita a este superar los retos que enfrenta (Goolsby, 1997).

Finalmente, diversos estudios han revelado que tanto los maestros de música novatos como con experiencia ponderan las prácticas pedagógicas en contextos reales como las experiencias más valiosas adquiridas durante su preparación, debido a la variedad de habilidades que pudieron desarrollar para enfrentar los desafíos del aula. Adicionalmente, estos han afirmado que esas mismas prácticas pedagógicas, de hecho, ejercieron una gran influencia en su decisión de dedicarse a la labor magisterial (Kelly, 2015). Por lo anterior, no es de extrañar que Pliego Carrasco (2011) destacara la importancia de que los futuros docentes desarrollen las competencias musicales y pedagógicas en situaciones reales, en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucre la creación y la expresión musical. En ese mismo sentido, Rusinek (2006) ha explicado cómo la práctica docente y de dirección musical con compañeros de clase no es suficiente, dado que éstos poseen habilidades musicales bien desarrolladas; a diferencia de la enseñanza musical en contextos reales, en donde los estudiantes exhiben una gran variedad de niveles de habilidades y destrezas.

Más allá de los aspectos disciplinares y didáctico-pedagógicos, la bibliografía señala que la educación musical requiere docentes que posean un nivel suficiente de madurez, que les permita inculcar y fomentar valores formativos generales en el estudiante (Tourrián López, 2006) y que sean capaces de manejar con sabiduría y sensibilidad elementos subjetivos, como las emociones y el sentido de identidad, para canalizarlos hacia la creatividad y la originalidad. Por lo anterior, la construcción del conocimiento musical debe fundamentarse en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en conocimientos teórico-pedagógicos sólidos, pero fortalecidos con experiencias en situaciones reales (Giráldez Hayes, 2009; Pimentel, Coutinho, & Guimarães, 2009).

Resulta imperativo tomar acciones que, en la medida de lo posible, contribuyan a la habilitación pedagógico-didáctica de los estudiantes-docentes (ED), de tal manera que puedan realizar su labor magisterial mejor equipados. De esa manera se coadyuvará a reducir o inclusive hacer desaparecer posibles consecuencias negativas, como la frustración o el abandono de los estudios musicales por parte de algún alumno de los ED (Ortiz & Portillo, 2015).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de tipo exploratorio y de corte mixto. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario integrado por preguntas de tipo demográfico, ítems con escalas tipo Likert, otros con respuesta múltiple que incluyeron la opción *otro* (a fin de que el encuestado pudiera incluir información no considerada en las opciones) y preguntas abiertas. En el proceso de validación por juicio de expertos participaron seis académicos con nivel de doctorado, con experiencia en los ámbitos de la educación musical y diseño curricular, quienes respondieron un cuestionario para determinar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada uno (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Para determinar el nivel de validez de contenido y de concordancia

entre los jueces se utilizó el estadístico de Hernández Nieto, el cual arrojó un coeficiente de 0.900 (excelente).

Procedimiento

El cuestionario fue enviado a los estudiantes de la LM de la UAA a través de Google Forms, y estuvo disponible por un periodo de cuatro semanas. La información de tipo cuantitativo fue capturada en el programa SPSS 2.0; la de tipo cualitativo fue capturada en el programa AtlasTi 8.0 para su respectivo análisis y fue conceptualizada, categorizada, estructurada y organizada de acuerdo con la metodología propuesta por González Martínez (2002) y Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014).

Objetivo general

Analizar los factores y condiciones que rodean la docencia musical ejercida por estudiantes de la LM de la UAA.

Objetivos específicos

1. Conocer las razones por las que los estudiantes deciden ejercer la docencia Musical Prematura (DMP).
2. Identificar los ámbitos educativos en que se desenvuelven los estudiantes-docentes (ED).
3. Caracterizar el tipo de estudiantes que atienden.
4. Definir su percepción sobre el nivel de capacitación que ellos creen poseer para ejercer la docencia.
5. Caracterizar las opiniones que tienen acerca de la manera en que el Departamento de Música podría apoyarlos.
6. Determinar sus percepciones sobre la pertinencia del plan de estudios de la LM de la UAA.

Muestra

En el estudio participaron 68 de los 93 estudiantes matriculados en la LM de la UAA en el semestre 2020-A: 13 de 2º semestre, 17 de 4º semestre, 15 del 6º semestre, 17 de 8º semestre y 6 del 10º semestre; lo que implica 73.08% de la totalidad. La muestra estadística tomada fue por conveniencia.

RESULTADOS

De los 68 estudiantes que participaron, 44 respondieron fungir o haber fungido como docentes (67.7%). En la tabla 1 puede observarse cómo la mayor parte de los estudiantes que afirman ejercer la DMP se concentran en los semestres 4º, 6º, 8º y 10º.

Tabla 1

Estudiantes que laboran o han laborado como docentes de música

	2º sem.	4º sem.	6º sem.	8º sem.	10º sem.	Total
Sí	4	11	12	13	4	44
No	9	6	3	4	2	24
Total	13	17	15	17	6	68

Nota: Tabla elaborada por el autor con los datos obtenidos a través de la encuesta.

Por lo que respecta al género, de los 44 estudiantes que laboran o han laborado como docentes, 25 fueron hombres y 19 fueron mujeres; lo que replica la típica tendencia de las carreras musicales en México, las cuales suelen estar representadas por más hombres que mujeres.

A fin de caracterizar las motivaciones de los estudiantes para ejercer la docencia antes de haber concluido los estudios e, incluso, antes de haber tomado alguna materia que los habilitara para hacerlo, se incluyó la pregunta abierta: "¿Por qué comenzaste a ejercer la docencia musical?" Con la ayuda del programa Atlas.ti la información obtenida fue conceptualizada, categorizada, estructurada y finalmente organizada en cinco categorías. En seguimiento a la metodología propuesta por González Martínez (2002) y Hernández Sampieri et al. (2014), las declaraciones que correspondían a una misma categoría fueron contabilizadas. Por lo anterior el autor se referirá con frecuencia al número de declaraciones que conforman una categoría e indicará ese número entre paréntesis en las figuras. Por razones de espacio solo se proporcionan uno o dos ejemplos de las declaraciones emitidas por los participantes.

1. **Oferta.** Esta categoría incluyó 20 declaraciones relativas a:
 - a) Peticiones de alguien para ser enseñado. Ejemplo: "Por interés por parte de amigos o familiares de aprender un instrumento, y acudían a mí".
 - b) Ofrecimiento de trabajo por parte de alguna institución educativa. Ejemplo: "Porque se dio la oportunidad, una compañera inició su propia academia de música, se puso en contacto conmigo para ofrecerme dar clases ahí y acepté".
 - c) Ofrecimiento para suplir a un profesor en una institución educativa. Ejemplo: "Porque me lo pidieron de favor para cubrir a un maestro".
2. **Necesidad.** La categoría incluyó 9 declaraciones relacionadas con la obtención de ingresos para satisfacer necesidades económicas. Ejemplo: "Por primera vez necesidad económica..."
3. **Experiencia.** Incluyó 9 declaraciones relativas al deseo del alumno de adquirir experiencia como medio para prepararse para su futuro. Ejemplo: "Para obtener experiencia".
4. **Por gusto y deseo de ayudar.** La categoría involucró 7 declaraciones que reflejan la decisión del estudiante de ejercer la docencia por el placer de hacerlo y de ayudar a los demás. Ejemplo: "Para apoyar a desarrollar habilidades en la música, así como la integración de las mismas a un grupo".
5. **Tradición familiar.** Esta categoría se integró con las declaraciones de tres estudiantes, quienes afirmaron ejercer la docencia musical motivados por sus padres, quienes también son maestros. Ejemplo: "Por mi papá, él es maestro y me lo inculcó."

En cuanto a las edades en que los estudiantes comenzaron a fungir como docentes, oscilan entre los 13 y los 27 años; con una media de 19.57 años, una moda de 17 años (10 estudiantes) y una desviación estándar de 3.25 años. Respecto a la experiencia que dicen tener, fluctúa entre menos de un año y los 10 años de ejercer la docencia. La media fue de 2.51 años de experiencia y la moda de 1.5 años.

En lo relativo a los ámbitos en que los estudiantes laboran como docentes, el estudio reveló que la vasta mayoría (93.2%) lo hace en el medio no formal, y que muchos de ellos lo hacen principalmente impartiendo lecciones de instrumento (tabla 2). Así, 24 participantes imparten lecciones en academias particulares; 20 imparten lecciones en su casa; mientras que 16 acuden al domicilio de sus estudiantes. Por otro lado, 10 participantes imparten clases de educación musical; siete lo hacen en instituciones

privadas y tres afirman hacerlo en instituciones públicas. Es importante precisar que los datos recolectados no permiten determinar en donde exactamente laboran los ED que afirman hacerlo en instituciones públicas.

La impartición de teoría de la música también está representada. Nueve participantes lo hacen en academias privadas y dos imparten las clases a domicilio. Finalmente, dos participantes afirman impartir clases de Historia de la Música en una academia particular; uno tomó en cuenta su experiencia como tutor par, mientras otro consideró pertinente incluir su experiencia al "ayudar a revisar alumnos de violín".

Tabla 2
Ámbitos en los que laboran los estudiantes como docentes

Tipo de docencia	Ámbito específico	No. de ED	% de ED
Lecciones de instrumento	En una academia particular	24	54.5%
	En mi casa	20	45.5%
	A domicilio	16	36.4%
	En línea	1	2.3%
Clases de educación musical en una institución	Privada	7	15.9%
	Pública	3	6.8%
Clases de teoría	En una academia particular	9	20.5%
	A domicilio	2	4.6%
Clases de Historia de la Música en una academia particular		2	4.5%
El último semestre como tutor par		1	2.3%
Ayuda en revisión de alumnos de violín		1	2.3%

Nota: Tabla elaborada por el autor con los datos obtenidos a través de la encuesta.

El aspecto anterior se relaciona íntimamente con la pregunta abierta: "¿Qué cursos de capacitación o materias sobre docencia has tomado?" Los datos fueron organizados en ocho categorías y destacaron las primeras cuatro de ellas; tanto por el número de declaraciones que las conforman como por el tipo de información que proporcionan. En primer lugar, con 19 declaraciones surgió la categoría "Asignaturas propias de la LM de la UAA", la cual fue integrada por afirmaciones relacionadas con materias que han tomado y que forman parte de los planes de estudio 2009 y 2017, como Pedagogía Musical, Prácticas Pedagógicas y Enfoques de Educación Musical. Son ejemplo de esas declaraciones: "Formalmente, solo la clase de enfoque de educación musical" y "Solo las materias que cubre la Licenciatura en Música: Pedagogía Musical y Prácticas pedagógicas".

En segundo lugar, con 16 declaraciones surgió la categoría "Ningún curso o materia", la cual fue integrada con afirmaciones como: "Realmente ninguno. Como ya especifiqué anteriormente daba clases muy básicas que me pasaban otros docentes", o simplemente la declaración: "Ninguno". Esta categoría refleja, precisamente, la importancia de abordar el tema que se presenta en este artículo.

En tercer lugar, surgió la categoría "CIEMNS y SEMPER" con cinco declaraciones. Se refiere específicamente a dos eventos organizados por el Cuerpo Académico UAA-CA-117, "Educación y Conocimiento de la Música", a saber, el Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior y el Seminario Permanente. Ambos enfatizan aspectos de tipo didáctico-pedagógico, tanto a nivel básico como a nivel superior. Sin embargo, el

número de declaraciones fue muy bajo, lo que quizá refleje un nicho de oportunidad que ese cuerpo académico podría aprovechar en un futuro cercano. Un ejemplo de declaración emitida por uno de los estudiantes fue: "Cada año asisto al CIEMNS en la UAA para nuevas propuestas de educación musical".

Finalmente, con solo tres declaraciones surgió la categoría "Cursos Suzuki", integrada por declaraciones como: "Curso de Filosofía Suzuki". Aunque con una frecuencia muy baja, esta categoría refleja, quizá, el naciente y encomiable interés de los estudiantes por prepararse pedagógicamente para dar lecciones de instrumento. Lo anterior es digno de ser considerado (figura 3), dado que anteriormente los estudiantes habían mostrado muy poco interés hacia la educación musical. Finalmente, dos estudiantes afirmaron recibir asesoría de sus maestros.

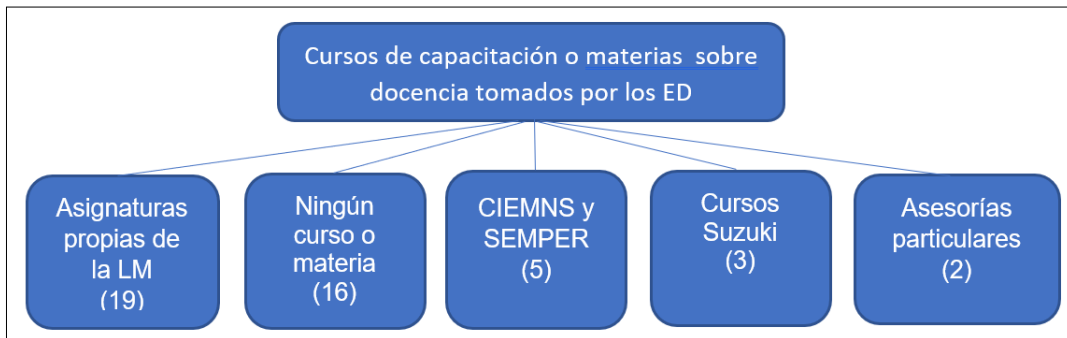


Figura 3. Cursos de capacitación o materias sobre docencia que los ED han tomado. Elaboración propia.

Por lo que respecta al tipo de alumnos que los ED atienden, 45.45% afirmó dar clase a niños menores de 10 años; mientras un porcentaje similar señaló hacerlo con niños y jóvenes de 11 a 15 años. Como puede verse en la figura 4, los porcentajes se van reduciendo a medida que el rango de edad se va incrementando, algo muy natural debido a que son etapas en que las personas se involucran en otras actividades con las que se identifican más, incluyendo la carrera profesional y el trabajo.

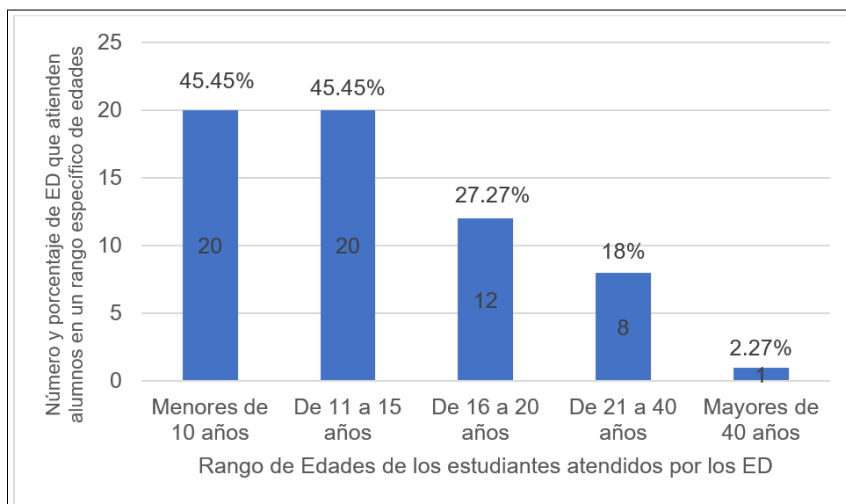


Figura 4. Rango de edad de los estudiantes que atienden los ED. Elaboración propia.

En cuanto al gusto que los ED sienten al ejercer la DMP, los resultados indicaron que independientemente de la razón por la que lo hacen, la mayoría gusta de hacerlo según los siguientes porcentajes: "mucho" (41%) y "bastante" (34%). Un 25% declaró sentir un gusto "regular" y ninguno de los participantes afirmó no gustar de su labor docente o gustar "poco" (figura 5).

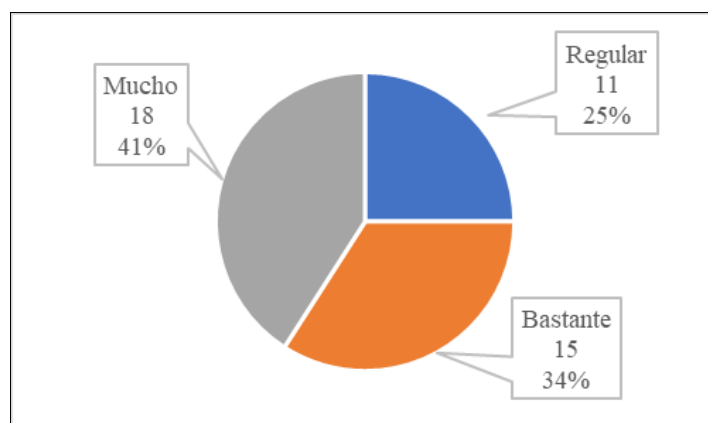


Figura 5. Nivel de agrado hacia la docencia.
Elaboración propia.

En lo referente a la percepción de los propios ED respecto a su nivel de capacitación para ejercer la docencia, 23 estudiantes (52%) declararon sentirse "regularmente capacitados"; 10 estudiantes (23%) afirmaron sentirse "algo capacitados"; 9 estudiantes (21%) reportaron estar "bastante capacitados" y, en los extremos, un estudiante (2%) afirmó sentirse "nada capacitado" y otro "muy capacitado" (figura 6).

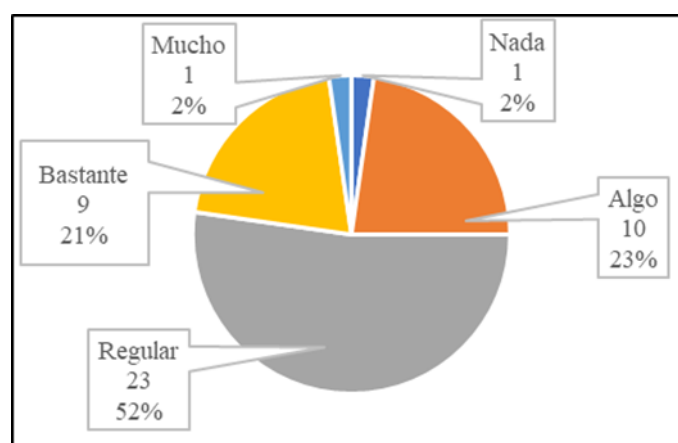


Figura 6. Percepción de los estudiantes en cuanto a su nivel de capacitación para ejercer la docencia musical.
Elaboración propia.

En lo relativo a las acciones que el Departamento de Música podría emprender para apoyar la labor magisterial de los ED, la encuesta arrojó información valiosa que podría guiarlas. En primer lugar, surgió la categoría "Implementar más prácticas pedagógicas en contextos reales". 13 ED enfatizaron la importancia de tener un mayor número de experiencias docentes en situaciones reales, a través de declaraciones como: "Considero que es de mucha ayuda que se pueda ir a escuelas a impartir las clases, pues es un acercamiento más real" y "Tal vez considerar hacer prácticas en escuelas, o en centros donde se enseñe música para poder tener más experiencia en un futuro". En segundo lugar, con 12 declaraciones, se estructuró la categoría: "Proporcionar más capacitación docente general", con afirmaciones como: "Dar un mayor número de talleres y materias enfocadas a la docencia, así como algunos diplomados diseñados para capacitar a los alumnos para realizar este tipo de actividades". Aun cuando las demás categorías recibieron muy pocas frecuencias (figura 7), arrojan luz sobre las acciones que el Departamento de Música debería considerar para apoyar a los ED, como: "Ofrecer o promocionar materiales didácticos", "Informar sobre cursos de educación musical impartidos en otras partes", y "Proporcionar una certificación de competencias docentes".



Figura 7. Acciones que el DM podría emprender para apoyar la labor magisterial de los ED.
Elaboración propia.

Seis semestres atrás se implementó el Plan de Estudios 2017, en el cual se enfatizaron dos ámbitos educativo-profesionales: la ejecución y la docencia. Con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes respecto a la estructura curricular del mismo (figura 8), se incluyó el ítem: "De acuerdo con el Plan de Estudios 2017, se imparten las siguientes materias enfocadas a la educación musical: Enfoques de Educación Musical (6° semestre), Dirección de Ensamblés Escolares (7° semestre), Didáctica (8° semestre), Fundamentos de Diseño de Programas (9° semestre) y Música en el Aula (10° semestre). Desde tu punto de vista como maestro, ¿consideras suficientes

y oportunas las materias y su colocación semestral? ¿Qué cambios en los semestres que se imparten o en las materias crees que serían benéficos y por qué?

En primer lugar, surgió la categoría "El estudiante está de acuerdo con la estructura curricular del PE", integrada por 30 declaraciones, entre las cuales se pueden citar como ejemplo: "Me parecen extraordinarias esas materias. Creo que mucho de nuestro campo laboral será en educación" y "Parece bueno el diseño. Se plantea un buen orden en las materias". Al igual que en el ítem anterior, las demás categorías que surgieron, aunque con un número muy inferior de declaraciones, arrojaron luz sobre áreas de oportunidad que podrían ser atendidas.

La siguiente categoría fue "El estudiante considera que las materias de pedagogía se deben de anticipar en el plan de estudios", conformada por 9 declaraciones, entre las que destaca "tal vez Pedagogía desde el primer semestre, para poder entender cómo enseñar y aun a nosotros mismos". Constituida por seis declaraciones solamente, surgió la tercer categoría "El estudiante sugiere enfatizar las prácticas pedagógicas en situaciones reales" en la cual, a través de afirmaciones muy puntuales como "Practicar con niños o en alguna institución" y "me gustaría que tengamos un poco más de acercamiento hacia los niños o alumnos. Siento que ayudaría bastante" se reitera la importancia de enfatizar las prácticas pedagógicas en situaciones reales.

Solo 2 declaraciones integraron la categoría "El estudiante considera que el PE debe incluir materias de pedagogía del instrumento", al igual que la categoría "El estudiante considera que las materias de pedagogía no son suficientes", un aspecto que se debería analizar cuidadosamente de manera colegiada, y que requeriría de estudios más profundos e integrales. Finalmente, un estudiante no se sintió con la preparación suficiente para dar una opinión respecto al Plan de Estudios 2017.

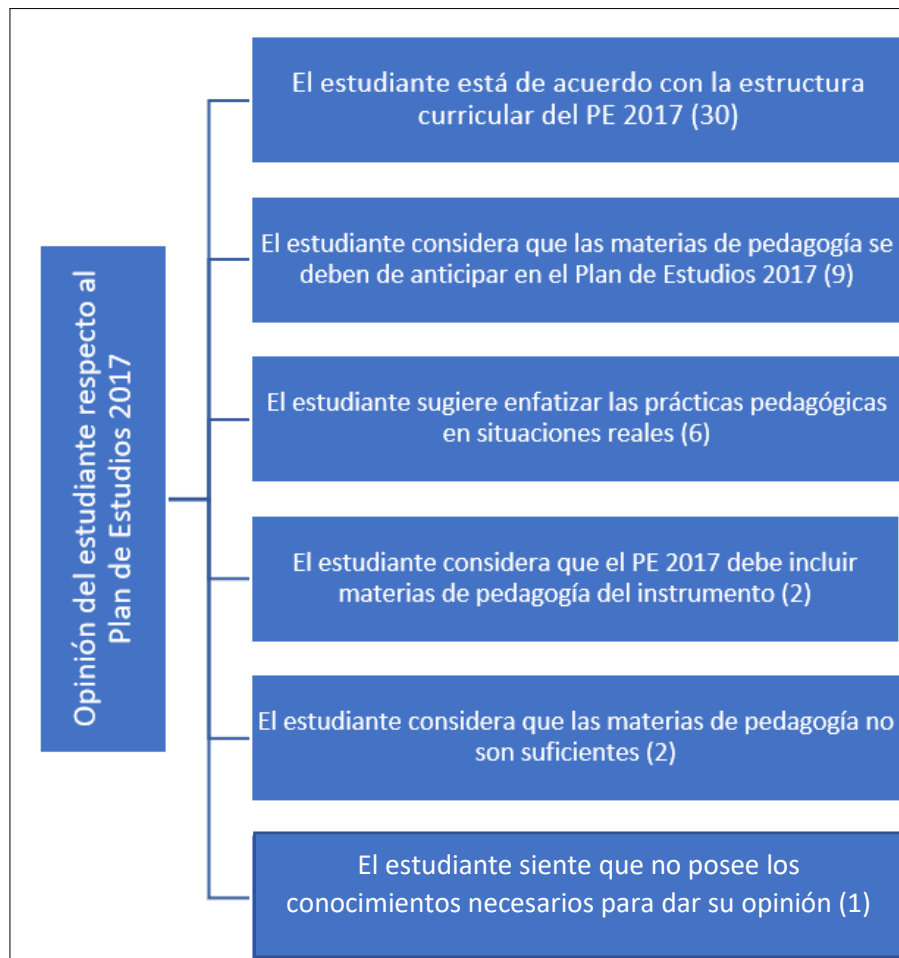


Figura 8. Opinión del estudiante respecto al Plan de Estudio 2017.
Elaboración propia.

DISCUSIÓN

La información obtenida a través de esta investigación ha permitido tener un panorama más claro de la docencia musical prematura. Para empezar, los resultados han revelado que 47.3% de los estudiantes de la Licenciatura en Música ejerce la DMP y lo hace principalmente por tres razones. En primer lugar, existe una demanda significativa de maestros de música, lo que representa un motivante para que decidan dedicarse a la docencia.

Como Guadarrama Olivera (2013) y Machillot (2018) han destacado, el magisterio se ha constituido como una fuente laboral importante para los músicos profesionales. Lo anterior resulta paradójico, ya que en México la mayoría de los estudiantes prefiere realizar carreras en ejecución musical, lo que se refleja en el hecho de que solo existan 23 programas de licenciatura en educación musical en el país (ANUIES, 2020), algunos de ellos con matrículas ridículamente bajas. Este aspecto se presenta como un área de oportunidad que debe ser abordada por los académicos e investigadores de las mismas instituciones de educación musical superior, quienes quizá deban promover campañas de concientización en relación con la importancia de esta área disciplinar. En ese sentido, Capistrán-Gracia (2019, p. 97) asevera:

No se trata de convencer a los estudiantes de hacer una carrera en educación musical, sino de mostrarles la belleza de esa especialidad, concientizarlos sobre su importancia, abrirlos a la posibilidad de explorarla, confrontarlos con la realidad laboral del país y, sobre todo, liberarlos de prejuicios para que puedan encontrar su propio camino.

En segundo lugar, sobresale la necesidad económica como uno de los motivos que orilla al estudiante a llevar a cabo la DMP. Y es que la docencia musical (lecciones privadas de instrumento, clases en academias, etc.), con sus horarios laborales relativamente flexibles le permiten obtener algunos ingresos para subsistir mientras continúa sus estudios profesionales. No es de extrañar que muchos hayan comenzado a ejercer la DMP poco después de iniciar sus estudios profesionales e, incluso, algunos lo hicieron antes de ingresar a la universidad, principalmente impartiendo lecciones de instrumento en el ámbito educativo no formal. En tercer lugar, el estudio indicó que un número similar de estudiantes busca obtener experiencia en el ámbito docente en preparación para la vida futura.

En lo que se refiere a la preparación didáctico-pedagógica que fundamenta su praxis docente, 16 ED declararon no poseer conocimiento alguno, mientras que 19 afirmaron basar su labor magisterial en las materias de tipo pedagógico propias de la licenciatura. La información obtenida resulta preocupante, ya que estas asignaturas se imparten justo a la mitad de la carrera, lo que implica que probablemente muchos más ED comenzaron a ejercer el magisterio o lo ejercen actualmente, sin contar con una formación académica que los avale.

En este aspecto es importante destacar que la teoría indica que en todos los niveles es crucial que el profesor no solo conozca qué enseñar, sino también, cómo enseñar (Zarzar Charur, 2006). La misma teoría indica que hay edades en las que es realmente vital que el maestro sepa como enseñar, esto es en las edades tempranas, sobre todo en las etapas que Piaget denomina *preoperacional* y *de operaciones concretas*. Como se pudo ver en los resultados, 45.45% de los ED imparten clase a menores de 10 años, precisamente en esas etapas. Un porcentaje similar lo hace con niños y jóvenes de 11 a 15 años quienes, aun cuando ya se encuentran en la etapa de operaciones formales, necesitan de una dirección pedagógica clara y coherente y, sobre todo, docentes conocedores de los retos que la pubertad y adolescencia representan, además de otros problemas de tipo social y familiar que podrían surgir en clase.

Una incógnita relativa a la práctica de los ED era determinar si realmente gustaban de ejercer la docencia o si simplemente lo hacían por necesidad o por adquirir experiencia. En ese sentido los resultados son abrumadores. Un porcentaje importante de los participantes, es decir, 75%, afirmó gustar "mucho" (41%) y "bastante" (34%) de su labor magisterial. Esta información es relevante, ya que ese gusto puede ser traducido en vocación, y una persona que ejerce una labor por vocación hará de su carrera un proceso de largo aliento que promueva el autoconocimiento y la construcción del conocimiento disciplinar (Barreno Salinas, 2011).

Ello podría ser alentador, ya que algunos estudios han señalado que existe un número creciente de docentes de música con "conflicto de identidad"; es decir, estudiaron para ser ejecutantes, pero por diversas circunstancias se dedican al magisterio (Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Pellegrino, 2009, 2015). Por supuesto, de lo anterior depende en gran medida la calidad de los procesos de

enseñanza-aprendizaje que los docentes implementen, pues, como explica Aróstegui Plaza (2013, p. 153):

...el profesorado en formación se percibe o como «experto en la materia» o como «docente», dependiendo de sus experiencias previas a la de sus estudios, por lo que cabe encontrar una pugna entre la identidad musical y la docente que, según se articulen, darán lugar a prácticas de aula diferentes.

Por supuesto, se requiere de una investigación más profunda para determinar si existe un creciente interés hacia la educación musical por parte de los estudiantes y determinar el nivel de identificación de estos con el rol de docente. Sin embargo, desde la perspectiva del investigador, el hecho de saber que la mayoría de los ED gustan de llevar a cabo la labor magisterial, indica que se trata de personas motivados por el sincero deseo de enseñar, lo cual representa una base bastante sólida para implementar acciones que contribuyan a su formación docente.

Los resultados relativos a la percepción de los participantes respecto a su nivel de capacitación indicaron que más de la mitad se considera "regularmente capacitado", mientras que 44% se perciben como "algo capacitados" (21%) y "regularmente capacitados (23%). En ese sentido puede inferirse que la mayoría de los ED reconoce que tiene áreas de oportunidad, por lo que son susceptibles de recibir capacitación que los habilite completamente para el ejercicio docente, lo cual, aunado a la vocación que parecen tener, establece las condiciones idóneas para que el Departamento de Música y el Cuerpo Académico UAA-CA-117 (al que pertenece el autor) puedan implementar algún tipo de intervención de tipo pedagógico-didáctica que contribuya a su habilitación como maestro.

De la información recogida surgió un tema muy poco abordado en el contexto mexicano: la pedagogía del instrumento musical. Como se ha visto, un porcentaje bastante alto de los participantes en el estudio imparten lecciones de instrumento; sin embargo, el plan de estudios de la LM no incluye asignaturas relativas a esa área docente-musical, a pesar de que se ha desarrollado bastante investigación al respecto y existe suficiente bibliografía (sobre todo, para algunos instrumentos como el piano y los instrumentos de cuerda). En algunos países, como EE. UU., Canadá y el Reino Unido, esta área de oportunidad ha sido atendida desde hace varias décadas, por lo que cuentan con programas educativos dedicados a la pedagogía del instrumento, que organizan seminarios y reuniones académicas que abordan el tema. Sin embargo, nuestro país refleja un retraso sustancial en esa materia.

Hasta donde el autor ha podido investigar, en México no existen grados académicos relacionados con la pedagogía del instrumento, aunque algunos programas han comenzado a incluir algunas asignaturas en los planes de estudio de las licenciaturas en música. Del mismo modo, apenas se comienza a difundir un diplomado ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en Tijuana, México. En resumen, independientemente de si la praxis docente se lleva a cabo prematuramente o después de concluir la carrera, existe un área de oportunidad importante en materia de pedagogía del instrumento que debe ser subsanada.

De la información proporcionada en relación con las acciones que el Departamento de Música de la UAA podría tomar para apoyar a los ED, destacaron dos categorías que no podrían ser más reveladoras. En primer lugar, la implementación de un mayor número de prácticas pedagógicas en contextos reales es absolutamente compatible con la revisión bibliográfica, pues académicos como Elliot (1992), Gonzáles

Moreno (2015), Pliego Carrasco (2011) y Rusinek (2006) han mencionado la importancia de que el futuro docente tenga suficiente práctica real durante sus años de formación. En otras palabras, los estudiantes reclaman una formación completa que los habilite para ejercer el magisterio musical. En segundo lugar, se señaló la necesidad de proporcionar más capacitación docente general. Al igual que la categoría anterior, los estudiantes parecen estar conscientes de la importancia de actualizarse permanentemente, algo que también está avalado ampliamente por la bibliografía (Alliaud & Vezub, 2014; Dhimitri, Duri, & Dollma, 2014; Schylinski, 2012).

Finalmente, el estudio ha arrojado información que ha permitido constatar que el Plan de Estudios 2017 es aceptado por un número importante de los participantes. Sin embargo, un número mucho menor de participantes proporcionó declaraciones que ilustraron algunas áreas que también se deben considerar. Por ejemplo, nueve de los participantes propusieron que las materias de tipo pedagógico se impartieran en los primeros semestres y seis reiteraron la importancia de incrementar las prácticas docentes en contextos reales, lo que se relaciona íntimamente con el propósito de la investigación, ya que muchos de los ED reconocieron involucrarse en la docencia incluso antes de tomar las materias pedagógicas que incluyen los Planes de Estudio 2009 y 2017.

CONCLUSIONES

A través de este estudio el investigador se ha aproximado a una situación largamente aceptada, pero poco o nada abordada: la docencia musical prematura. Ha quedado de manifiesto que un porcentaje importante de los estudiantes de la LM de la UAA se desempeña como profesor en el ámbito de la educación no formal, y que lo hace principalmente porque existe una oferta de trabajo y por necesidad económica, por lo que parece inevitable que la DMP siga estando presente. En ese sentido, desde la perspectiva del autor, las opiniones que los estudiantes tienen acerca de la manera en que el Departamento de Música podría apoyarlos son legítimas. Es necesario seguir organizando eventos académicos que contribuyan a una formación educativo-musical más integral y completa, generar materiales didáctico-pedagógicos, promover la movilidad nacional e internacional e impulsar la asistencia de los estudiantes a coloquios, seminarios y congresos, e impulsar la pedagogía del instrumento musical.

Del mismo modo, algunas de las percepciones de los ED en relación con la pertinencia del Plan de Estudios 2017 son adecuadas, como la propuesta de que algunas materias de educación musical sean impartidas uno o dos semestres antes, al igual que la petición de enfatizar la práctica docente en contextos reales. Ambos reclamos son realistas, pertinentes y viables; por lo que pueden y deben ser valorados de manera colegiada por los integrantes de la academia que coordina las asignaturas correspondientes, así como por el comité de revisión del plan de estudios.

La investigación también ha arrojado información que ha permitido valorar las fortalezas de los ED. Así, los resultados parecen indicar que estos poseen un nivel de madurez adecuado y un gusto por el ejercicio de la educación musical, que podría ser interpretado como vocación. Por supuesto, los resultados reflejan las áreas de oportunidad que podrían ser atendidas a través de la LM de la UAA y, específicamente, a través del Cuerpo Académico UAA-CA-117 para convertirlas en nichos de oportunidad. No se debe olvidar que uno de los propósitos de los cuerpos académicos es impulsar una educación de buena calidad y apoyar las funciones académicas institucionales. Si bien el UAA-CA-117 se ha preocupado por impulsar la educación

musical a través del Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior, del Seminario Permanente del Departamento de Música y del Programa de Radio Universidad *Ventana al Sonido*, el estudio indica que es menester ir más allá e implementar estrategias que permitan tener un acercamiento más estrecho con los estudiantes y conocer sus necesidades.

Finalmente, los resultados alcanzados han favorecido que se perfilen proyectos de vinculación con la sociedad, especialmente con el sector educativo musical público y privado del contexto regional y local. Entre otras cosas, el UAA-CA-117 ha considerado: impulsar la capacitación integral de los ED; promover la certificación de competencias profesionales de los ED por parte de la Secretaría de Educación Pública; proponer la creación de una bolsa de trabajo, que permita establecer la comunicación institucional entre los ED y los empleadores; fomentar la vinculación con las academias de música y escuelas privadas, a fin de ofrecer asesoría y cursos de formación docente para sus educadores musicales y conformar programas de servicio social, a través de los cuales los estudiantes puedan realizar prácticas docentes bajo la supervisión de un maestro experimentado. El autor espera que este artículo pueda servir como punto de partida para la realización de estudios más amplios y profundos sobre el tema y promueva la toma de acciones pertinentes.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/10>
- Aróstegui Plaza, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: El caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 145-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309010>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* [Base de datos]. Recuperado de <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. doi: 10.1080/1461380042000281749
- Barreno Salinas, Z. (2011). La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. *Ciencia UNEMI*, 4(6), 97-101. doi: 10.29076/issn.2528-7737vol4iss6.2011pp97-101p
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 258-272. doi: 10.2307/3345711
- Campbell, M. R., & Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Educators Journal*, 93(3), 50-55. doi: 10.2307/4101539

- Capistrán-Gracia, R. W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico. Resultados de investigación, diseño de la intervención e implicaciones para la educación*. Aguascalientes, México: Editorial UAA. Recuperado de https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html
- Denis, J. (2019). Novice Texas band directors' perceptions of the skills and knowledge necessary for successful teaching. *Contributions to Music Education*, 44(2019), 19-38. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26724258>
- Dhimitri, J., Duri V., & Dollma, M. (2014). Continuing education a necessity in the professional development of teachers (case study geography teacher profile in Fier City, Albania). *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 365-369. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271105385_Continuing_Education_a_Necessity_in_the_Professional_Development_of_Teachers_Case_Study_Geography_Teacher_Profile_-_in_Fier_City_Albania
- Díaz Mohedo, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. *Revista Musical Chilena*, 69(223), 86-97. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902015000100007
- Duke, R. A., & Madsen, C. K. (1991). Proactive versus reactive teaching: Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 1-14. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/40318434.pdf>
- Elliott, D. J. (1992). Rethinking music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 2(6), 6-15. doi: 10.1177/105708379200200103
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Gallo, D. J. (2018). Mentoring and first-year teacher supports: How do music educators measure up? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 217, 7-26. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5406/bulcouresmusedu.217.0007.pdf>
- Giráldez Hayes, A. (2009). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre Arriaga, & L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-96). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5780695>
- González Moreno, P. A. (2015). Music teacher education in Mexico: Current trends and challenges. En S. Figueiredo, J. Soares, & R. Finck Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: A global perspective* (pp. 99-122). Porto Alegre, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Recuperado de

https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8330/The_preparation_of_music_teachers__a_global_perspective_15716536221947_8330.pdf

- González Martínez, L. (2002). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En A. R. Mejía, & A. S. Sandoval (Coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 157-173). Jalisco, México: ITESO.
- Goolsby, T. W. (1997). Verbal instruction in instrumental rehearsals: A comparison of three career levels and preservice teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 21-40. doi: 10.2307/3345463
- Groulx, T. J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 13-24. doi: 10.1177/1057083714564874
- Guadarrama Olivera, R. (2013). Mercado de trabajo y geografía de la música de concierto en México. *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 3(2), 190-216. Recuperado de <http://espacialidades.cua.uam.mx/ojs/index.php/espacialidades/article/view/75/71>
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 3), 665-682. doi: 10.1348/000709906X154676
- Henninger, J. C., & Scott, L. P. (2010). Preservice music teachers reflect on first experiences in elementary classrooms. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 77-87. doi: 10.1177/1057083710363568
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. ed.). McGraw Hill Educación.
- Kelly, S. N. (2000). Preservice music education student fears of the internship and initial inservice teaching experience. *Contributions to Music Education*, 27(1), 41-50. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24127017>
- _____ (2015). The influence of student teaching experiences on preservice music teachers' commitments to teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 10-22. doi: 10.1177/1057083713506120
- Legette, R. M. (2013). Perceptions of early-career school music teachers regarding their preservice preparation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17. doi: 10.1177/8755123313502342
- Machillot, D. (2018). La profesión del músico, entre la precariedad y la redefinición. *Sociológica*, 33(95), 257-289. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000300257&lng=es&tlng=es.
- MacLeod, R. B., & Walter, J. S. (2011). A descriptive study of cooperating teachers' perceptions regarding student teacher preparation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 21-34. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.190.0021

- Millican, J. S., & Forrester, S. H. (2019). Music teacher rankings of selected core teaching practices. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 86-99. doi: 10.1177/1057083719867682
- Ortiz, K., & Portillo, M. (2015). *Estudio de la deserción de los niños (a) en los estudios musicales desde la interpretación hermenéutica de las experiencias docentes en su actividad educativa musical* (Tesis de grado). Universidad de Carabobo, Bárbula Venezuela. Recuperado de <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3782/4/keormipo.pdf>
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. doi: 10.1177/1057083709343908
- _____ (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music-making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175-194. doi: 10.1177/1321103X15589336
- Pimentel, L. G., Coutinho, R. G., & Guimarães, L. (2009). La formación de profesores de arte: Prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre Arriaga, & L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-122). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5780700>
- Pliego Carrasco, G. (2011). La formación de los educadores musicales en México: Retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 18, 17-39. doi: 10.21555/rpp.v0i18.1756
- Rohwer, D., & Henry, W. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18-27. doi: 10.1177/10570837040130020104
- Rusinek, G. (2006). La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno. En C. Fuertes (Ed.), *VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical* (págs. 27-36). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Schylinski, E. (2012). *Can they teach? A look at how professors learn to educate* (Tesis de maestría). Le Moyne College, Syracuse, New York. Recuperada de https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1380&context=utk_IA_CE-browseall
- Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-248. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/EducacionEnValoresYExperiencia.pdf>
- Zarzar Charur, C. A. (2006). *Habilidades básicas para la docencia* (2ª. ed.). México: Grupo Patria Cultural.



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Usted es libre de Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.