

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN MÚSICA

**PROPUESTA ACADÉMICA CURRICULAR DE UNA ESCUELA
PREPARATORIA MUSICAL PARA LA FACULTAD DE BELLAS
ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

**POR
JORGE FERMÍN JOVANÉ RAPHOSE
8 - 403 - 6**

**TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR
AL GRADO DE MAGÍSTER EN MÚSICA**

**PANAMÁ, REPUBLICA DE PANAMÁ
2017**

57

21 NOV 2017

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

MGTR CARLOS TOVAR - ASESOR

MGTR CARMELO MOYANO - JURADO

MGTR MOISÉS GUEVARA - JURADO

Abogado Carlos Tovar

DEDICATORIA

Este trabajo de investigacion se lo dedico a mi abuela, Fulvia Ester
Martinez Peña (Q E P D), y a mis padres Marixenia Raphose y Jorge
F Jovane R Gracias a sus enseñanzas, apoyo y educacion me
incentivaron a obtener las metas trazadas y hacer realidad mis sueños
personales, academicos y profesionales

Con todo mi amor

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido el esfuerzo de un sinnúmero de personas a las cuales quisiera agradecerle por su valiosa cooperación y su desinterés en cumplir esta nueva meta

En primer lugar, a mi asesor Mgtr Carlos Tovar, quien me apoyo en todo momento para culminar este trabajo de investigación

A mis profesores del programa de Maestría en Música, por las enseñanzas vertidas, por el apoyo durante el proceso de estudio y por sus constantes palabras de estímulo en culminar este programa

A mis compañeros de Maestría, en especial a Martín Coloma, quien en todo momento ha sido un pilar importante en mi vida

A mis compañeros administrativos, colegas profesores y estudiantes de la Facultad de Bellas Artes, porque me apoyaron en cumplir esta nueva meta

Un agradecimiento especial a mi familia mi madre, Marixenia Raphose, mi padre, Jorge F Jovane, mis hermanos y sobrinos, porque sin su apoyo no lo hubiese logrado

A mi amiga y profesora Gladys Correa, quien siempre ha sido una fuente y luz de inspiración para experimentar nuevos caminos en el mundo de la educación, la investigación y el curriculum

A mis amigos y compañeros de la Facultad de Ingeniería, de la Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria y de la Facultad de Bellas Artes por su constante apoyo y gentil admiración

A mi amiga Sheila Suncin y Margarita Cornejo, con quienes compartí especiales momentos en la creación y funcionamiento de la recién creada Facultad de Ingeniería. Su amistad es invaluable para mí

A mis amigas Matilde Rojas, Maribel Gomez, Yorbalinda Velasco y Milka Mendivil, con quienes hemos realizado no solo un trabajo profesional a nivel curricular en la Universidad de Panamá, sino que forman parte de mis mejores amigas

A todos, mi más profundo respeto y ¡Muchas Gracias!

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Página
INDICE DE CUADROS	XVI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
INDICE DE ANEXOS	XXII
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I ASPECTOS GENERALES	8
1 1 Antecedentes	9
1 2 Planteamiento del problema	11
1 3 Justificación	13
1 4 Objetivos	15
1 4 1 Objetivos Generales	15
1 4 2 Objetivos Especificos	16
1 5 Alcance y Delimitación	17
1 5 1 Alcance	17
1 5 2 Delimitación	17
1 5 3 Limitaciones	19
1 6 Supuesto de investigación	19

CAPITULO II MARCO TEÓRICO	21
2 1 Evolucion historica de los estudios musicales	22
2 1 1 Antiguedad	22
2 1 1 1 Grecia Antigua	24
2 1 1 2 Roma	31
2 1 1 3 La Patristica	33
2 1 1 4 Autores de transicion entre la Edad Antigua y la Edad Media	33
2 1 2 Edad Media	35
2 1 2 1 Escuelas Monasticas y Catedralicias	36
2 1 2 2 Univesidades	40
2 1 2 3 Tradicion Hipano-Musulmana	41
2 1 2 4 Enseñanza profesional de la Musica	43
2 1 2 5 Enseñanza de la Musica como actividad cortesana y urbana	44
2 1 3 Edad Moderna	45
2 1 3 1 Enseñanza de la Musica en las Escuelas de la Iglesia	46
2 1 3 2 Educacion Musical en la Educacion General	51
2 1 3 3 Universidades	58
2 1 3 4 Enseñanza profesional de la Musica	61
2 1 3 5 Actividad y formacion musical de los aficionados	65
2 1 3 6 Sociedades de Conciertos	73
2 1 4 Edad Contemporanea	74
2 1 4 1 Formacion musical de los aficionados en el Siglo XIX	74

2 1 4 2	Universidad	70
2 1 4 3	Educacion musical en el ambito de la educacion general	82
2 2	El reto de la educacion superior en el Siglo XXI y las carreras musicales que se imparten en las Universidades	105
2 2 1	El Espacio Europeo de Educacion Superior	106
2 2 2	El Espacio Iberoamericano de Educacion Superior e Investigacion	108
2 2 3	Movilidad e intercambio	110
2 2 4	Universidades Europeas	114
2 2 5	Universidades en Estados Unidos	118
2 2 5 1	Clasificacion de las Universidades en Estados Unidos, segun la expedicion de sus titulacion academica	120
2 2 5 2	Titulaciones que se otorgan en los Estados Unidos	121
2 2 6	Universidades Latinoamericanas	124
2 2 6 1	La estructura de los estudios post-secundarios en la region latinoamericana	127
2 2 5 2	Grados academicos	129
2 3	Países hispanoamericanos que han realizado proyectos educativos musicales	134
2 3 1	Venezuela	134
2 3 2	Colombia	139
2 3 2 1	Programas academicos	142
2 3 3	Costa Rica	144
2 3 4	Otros esfuerzos musicales mas recientes	146

2 3 4 1	Argentina	146
2 3 4 2	Peru	147
2 3 4 3	Brasil	147
2 3 4 4	Chile	148
2 3 4 5	Uruguay	149
CAPITULO 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS		150
3 1	Tipo de investigacion	151
3 2	Fuentes de informacion	152
3 2 1	Materiales	152
3 2 2	Poblacion	153
3 2 2 1	Muestra	154
3 2 2 2	Tipo de muestra	154
3 3	Supuesto de investigacion	157
3 3 1	Conceptualizacion	157
3 3 2	Operacionalizacion	158
3 3 2 1	Definicion operacional	158
3 3 2 2	Indicadores y sub-indicadores de variables	158
3 3 3	Instrumentalizacion	160
3 3 4	Descripcion de los instrumentos	162
CAPITULO 4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN		166
4 1	Identificar las experiencias y/o formacion musical con que ingresan los estudiantes que aspiran a cursar las carreras de Musica en la Universidad de Panama	167
4 1 1	Opinion de los estudiantes de la carrera de Musica	167

4 1 2	Opinion de los estudiantes de la carrera de Instrumento Musical o Canto	169
4 1 3	Opinion de profesores de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica	171
4 2	Describir el proceso de admision que se utiliza para seleccionar a los estudiantes que aspiran a ingresar a las carreras de Musica de la Universidad de Panama	174
4 2 1	Proceso administrativo de la Oficina de Admision de la Facultad de Bellas Artes	175
4 2 2	Curso propedeutico de Musica	179
4 3	Analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas fundamentales de musica del 1er y 2do año de las carreras de musica	187
4 3 1	Breve analisis curricular de las asignaturas fundamentales de las carreras de Musica de la Facultad de Bellas Artes	187
4 3 2	Rendimiento academico obtenido por los estudiantes de las carreras de Musica durante el periodo 2012-2015	197
4 3 2 1	Analisis de aprobacion de asignaturas fundamentales tomando en consideracion sus pre-requisitos, segun cohorte	207
	CONCLUSIONES	212
	RECOMENDACIONES	219

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	222
ANEXOS	226

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	Página
CUADRO 1 Muestreo estratificado de los estudiantes de las carreras de Musica e Instrumento Musical o Canto	156
CUADRO 2 ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitio poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? – Caso estudiantes de Musica	168
CUADRO 3 ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitio poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? - Caso estudiantes de Instrumento	170
CUADRO 4 ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitio poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? - Caso Profesores	173
CUADRO 5 Lista de Cotejo para verificar la presencia o no del registro de proceso de admision de estudiantes de Musica	176
CUADRO 6 ¿Se realiza algun tipo de curso introductorio o preparatorio a las carreras de Musica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panama? – Opinion de profesores y estudiantes	180
CUADRO 7 ¿Considera que debe realizarse un examen de admision con esenciales minimos en musica para ingresar a sus carreras? – Opinion de profesores y estudiantes	186

CUADRO 8 Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de Musica de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Musica	188
CUADRO 9 Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de Musica de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Instrumento Musical o Canto	189
CUADRO 10 Relacion de los contenidos de las asignaturas fundamentales de la carrera de Musica con los pre-requisitos establecidos en el Plan de Estudio	192
CUADRO 11 Relacion de los contenidos de las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumento Musical o Canto con los pre-requisitos establecidos en el Plan de Estudio	192
CUADRO 12 Significado del sistema de calificaciones de la Universidad de Panama	197
CUADRO 13 Rendimiento academico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de musica en el año 2012	198
CUADRO 14 Rendimiento academico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de musica en el año 2013	200
CUADRO 15 Rendimiento academico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de musica en el año 2014	202

CUADRO 16	Rendimiento academico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de musica en el año 2015	204
CUADRO 17	Analisis de aprobacion de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica, tomando en consideracion sus pre-requisitos segun cohorte 2012	207
CUADRO 18	Analisis de aprobacion de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica, tomando en consideracion sus pre-requisitos segun cohorte 2013	208
CUADRO 19	Analisis de aprobacion de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica, tomando en consideracion sus pre-requisitos segun cohorte 2014	208
CUADRO 20	Analisis de aprobacion de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica, tomando en consideracion sus pre-requisitos segun cohorte 2015	209

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica	Página
Gráfica N° 1 <i>Tipo de experiencia musical previa al ingreso a la carrera de Musica de estudiantes que cursaron estudios durante 2012 a 2015</i>	167
Gráfica N° 2 <i>Tipo de experiencia musical previa al ingreso a la carrera de Instrumentos Musicales y Canto de estudiantes que cursaron estudios durante 2012 a 2015</i>	169
Gráfica N° 3 <i>Opinion de profesores sobre el porcentaje de estudiantes que poseian experiencia musical previa antes de ingresar a sus carreras</i>	171
Gráfica N° 4 <i>Tipo de experiencia musical previa al ingreso a las carreras de Musica, segun la opinion de profesores</i>	172
Gráfica N° 5 <i>¿Realizo el curso introductorio o propedeutico ofrecido por la Facultad?</i>	181
Gráfica N° 6 <i>Razon(es) por la cual no tomo el curso propedeutico</i>	182
Gráfica N° 7 <i>Nivel de contribucion del curso propedeutico para obtener los conocimientos previos que se requieren para las carreras de Musica</i>	183
Gráfica N° 8 <i>Contribucion del curso propedeutico segun asignatura fundamental – Carrera de Musica</i>	183
Gráfica N° 9 <i>Contribucion del curso propedeutico segun asignatura fundamental – Carrera de Instrumentos Musicales y Canto</i>	184

Gráfica N° 10 <i>Contribucion del curso propedeutico segun asignatura fundamental – Profesores que dictaron el Curso Propedeutico</i>	185
Gráfica N° 11 <i>Resultados de la relacion entre los contenidos y las competencias en las asignaturas fundamentales escogidas de la Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Musica</i>	190
Gráfica N° 12 <i>Resultados de la relacion entre los contenidos y las competencias en las asignaturas fundamentales escogidas de la Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Instrumento Musical o Canto</i>	191
Gráfica N° 13 <i>¿Esta de acuerdo con las competencias y contenidos de las asignaturas fundamentales comunes en las carreras de Musica?</i>	194
Gráfica N° 14 <i>¿Esta de acuerdo con las competencias y contenidos de las asignaturas fundamentales que son exclusivas en cada carrera de Musica?</i>	195
Gráfica N° 15 <i>¿Considera que los estudiantes ingresaron con los conocimientos previos a las asignaturas fundamentales de la carrera de Musica?</i>	195
Gráfica N° 16 <i>¿Considera que los estudiantes ingresaron con los conocimientos previos a las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumento Musical o Canto?</i>	196
Gráfica N° 17 <i>Media porcentual de aprobacion de asignaturas fundamentales de las carreras de Musica durante los años 2012 a 2015</i>	205

Gráfica N° 18 <i>Porcentaje de aprobacion de las asignaturas fundamentales de I año exclusivas a cada carrera de Musica</i>	206
Gráfica N° 19 <i>Porcentaje de aprobacion de las asignaturas fundamentales de II año de las carreras de Musica (2012-2015)</i>	206
Gráfica N° 20 <i>Retencion de estudiantes de las carreras de Musica de la Facultad de Bellas Artes segun cohorte 2012-2015, en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año</i>	209

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo	Página
ANEXO N° 1 Matriz de verificación de componentes curriculares en las asignaturas fundamentales de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá	226
ANEXO N° 2 Matriz de verificación de los procesos administrativos de admisión de estudiantes a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá	229
ANEXO N° 3 Matrices para analizar y describir la relación entre los componentes de los programas analíticos de las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá	231
ANEXO N° 4 Matrices para describir la relación entre las asignaturas fundamentales de los dos primeros años con los pre-requisitos establecidos en el Plan de Estudio de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá	246
ANEXO N° 5 Encuesta a profesores que dictaron los Cursos Propedéuticos a estudiantes que ingresaron a las carreras de Música durante el periodo 2012 - 2015	249

ANEXO N° 6	Encuesta a profesores que dictaron asignaturas fundamentales de 1er y 2do año en las carreras de Musica durante el periodo 2012 – 2015	253
ANEXO N° 7	Encuesta a estudiantes que ingresaron a las carreras de Musica durante el periodo 2012 – 2015	258
ANEXO N° 8	Matriz de tabulacion de encuesta a Profesores	262
ANEXO N° 9	Matriz de tabulacion de encuesta a Estudiantes de las carreras de Musica e Instrumentos Musicales y Canto	265
ANEXO N° 10	Matrices de tabulacion de calificaciones obtenidas por los estudiantes de las carreras de Musica	270
ANEXO N° 11	Matriz de variables e indicadores	275

RESUMEN

La ausencia de bachilleratos o programas de música en la educación media de la República de Panamá impide que los jóvenes que aspiran a realizar una carrera musical a nivel superior, posean la experiencia, conocimientos previos y habilidades que se requieren para estas ofertas académicas.

El propósito de esta investigación es presentar y analizar las características y los conocimientos previos que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

Para ello, se confeccionaron unas matrices que permitieron analizar el proceso de admisión a estas carreras, la coherencia curricular en las asignaturas fundamentales del 1er y 2do año objetos de estudio, la opinión de profesores que dictan estos cursos y de los estudiantes que realizaron estudios del 2012 a 2015 y el rendimiento académico obtenido por ellos en estas asignaturas.

Para el análisis del rendimiento académico en las asignaturas fundamentales, se trabajó con los datos que proporcionó el Módulo del Sistema Académico de la Universidad de Panamá, manipulando las calificaciones de todos los estudiantes matriculados durante el 2012 al 2015. Para efectos de las encuestas, se utilizó un tipo de muestreo estratificado para los estudiantes de la carrera de Música ($n=152$) y los de la carrera de instrumento Musical o Canto ($n=70$). Para la opinión de los profesores se encuestó a la población total de aquellos que dictaron, en este período, las asignaturas fundamentales ($N=25$).

Los resultados arrojaron el proceso de admisión solo se apega a lo normado por la Dirección General de Admisión de la Universidad de Panamá. Y solo se le obliga a los estudiantes a realizar un Curso Propedéutico de dos semanas de duración, que a juicio de estudiantes y profesores, ayuda muy poco para enfrentar el inicio de las carreras escogidas. También se evidenció que la aprobación de los cursos fundamentales de 1er y 2do año de ambas carreras, según el estudio de cada cohorte en el período comprendido de 2012 a 2015, es inferior al 50%.

Este estudio finaliza proponiendo una serie de recomendaciones que permitan plantear un proyecto académico curricular con el fin que los estudiantes alcancen los conocimientos previos para afrontar el inicio de sus carreras.

ABSTRACT

The absence of music programs in the high school of the Republic of Panama prevents young people who aspire to a musical career at a higher level, have the experience, previous knowledge and skills that are required for these academic offerings.

The purpose of this research is to present and analyze the characteristics and previous knowledge that the students who enter to study the music programs of the Faculty of Fine Arts of the University of Panama.

To do this, matrices were made that allowed to analyze the admission process to these careers, the curricular coherence in the fundamental courses of the 1st and 2nd level, the opinion of professors who teach these courses and the students who carried out studies of the 2012 to 2015 and the academic performance obtained by them in these courses.

For the analysis of the academic performance in the fundamental subjects, we worked with the data provided by the Module of the Academic System of the University of Panama, manipulating the grades of all the students enrolled during the 2012 to 2015. For the purposes of the surveys, used a type of stratified sampling for students of the Music career ($n = 152$) and those of the Performing Instrument ($n = 70$). The opinion of the teachers was surveyed the total population of those who dictated, in this period, the fundamental courses ($N = 25$).

The results showed the admission process only adheres to what is regulated by the Department of Admission of the University of Panama. And students are only obliged to take a two-week Propaedeutic Course, which, in the judgment of students and teachers, helps very little to confront the beginning of the chosen careers. It was also evidenced that the approval of the fundamental courses of 1st and 2nd year of both degrees, according to the study of each cohort in the period from 2012 to 2015, is less than 50%.

This study ends by proposing a series of recommendations that allow to propose an academic curricular project in order that the students reach the previous knowledge to face the beginning of their studies.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de este trabajo es conocer si existe la necesidad de crear una Escuela Preparatoria Musical para el Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá. El ingreso a una oferta académica a nivel superior requiere de ciertas competencias mínimas que ayuden al estudiante a afrontar el diseño curricular previamente establecido. Esta situación no es ajena al estudio de las artes, ni mucho menos a las artes musicales.

En Panamá, solo existe un Bachillerato con énfasis en Música que es impartido en dos escuelas a nivel nacional. Las otras ofertas de bachillerato que ofrece el Ministerio de Educación en el país, tanto a nivel oficial como privado, no ofrecen un estudio de las artes o de la música. Solo el bachillerato comercial incluye la asignatura de música en dos de sus tres niveles.

Esta situación ha provocado que exista la percepción entre los profesores de música de la Facultad de Bellas Artes, que la mayoría de los estudiantes que ingresan a alguna de las dos carreras ofertadas no poseen los conocimientos previos que se requieren para los cursos de la especialidad musical. En los últimos años, las Escuelas de Música e Instrumento Musical y Canto han crecido significativamente, duplicando la matrícula manejada durante la primera década del Siglo XXI. Y sin duda, la pérdida de estudiantes, durante el primer año de la carrera, ha sido motivo de gran preocupación.

En muchas ocasiones, se ha conversado sobre la posibilidad de confeccionar un examen de admisión que filtre los estudiantes que aspiran a ingresar a las carreras musicales. O tal vez, de elaborar un programa, curso, seminario o escuela preparatoria que brinde las herramientas

necesarias para que los jóvenes aspirantes logren la superación del primer año de estudio.

Es por ello, que el problema de investigación se centró en indagar sobre ***¿cuáles son resultados que obtienen los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años de la carrera?***

Conocer el proceso y los requisitos de admisión que han sido elaborados para el ingreso de estas carreras; así como también, el desempeño que han obtenido los estudiantes en las asignaturas fundamentales de los primeros tres semestres, podrían ser un diagnóstico para la toma de decisiones que permitirían mejorar la calidad de músicos que se ofrece a la sociedad panameña.

Y en esa toma de decisiones, la comisión curricular del Departamento de Música tendría elementos con el fin de evaluar los requisitos de ingreso que actualmente se solicitan. Y también, de actualizar las ofertas académicas existentes de manera que se estructuren los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se esperan de todo profesional que egrese de las carreras musicales de la Universidad de Panamá.

Por otro lado, estas decisiones pueden brindar las herramientas o conocimientos previos que requieren los futuros egresados de estas escuelas y así evitar la deserción, fruto del rendimiento académico.

La vinculación de este estudio con las líneas de investigación de la Facultad y del programa de Maestría está relacionada con el objetivo de brindar artistas idóneos.

Para llevar a cabo este estudio se planteó el siguiente objetivo principal de investigación: ***Analizar las características y los conocimientos previos que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.*** A través de la identificación de los conocimientos o experiencias anteriores a iniciar el estudio musical a nivel superior, describir el proceso de admisión y analizar el rendimiento académico de los estudiantes que realizaron estudios del 2012 a 2015, se logrará determinar la necesidad o no de establecer una escuela preparatoria musical.

La única limitante encontrada está relacionada a la implementación de la actualización de las carreras de música en el 2012. Al momento de matricularse los estudiantes, no se tuvo el cuidado de abrir los cursos que le son correspondientes a cada carrera, sobre todo en las asignaturas Piano Complementario I, Armonía I y Solfeo y Percepción I. Esto impidió determinar con claridad el rendimiento académico de los estudiantes en estas asignaturas que son comunes en ambas carreras.

El **Capítulo 1** es una sección introductoria en donde se aborda el problema desde sus antecedentes hasta explicar el por qué es viable la realización del mismo. De la misma manera, se establecen los propósitos que animan a investigar la realidad de este objeto de estudio.

El **Capítulo 2**, llamado Marco Teórico, permitió revisar la literatura afín con los objetivos propuestos. Se expuso una evolución histórica de los

estudios musicales desde la antigüedad hasta la fecha; los retos de la educación superior en el Siglo XXI desde la perspectiva de los estudios musicales; y los esfuerzos musicales que han realizado los países latinoamericanos que brindan experiencia y conocimiento musical a jóvenes que pueden optar por el estudio de una carrera musical a futuro.

En el **Capítulo 3** se explica la metodología a utilizar para el logro de los objetivos propuestos. Se estableció el tipo de investigación que se realizaría, y a partir de allí, cómo se obtendrían los datos que fueran relevantes para justificar la hipótesis propuesta en el capítulo introductorio.

El **Capítulo 4** muestra los resultados obtenidos en el análisis de los datos. Por un lado, los datos que se proporcionaron a través de la verificación de los procesos de admisión a las carreras de música y la coherencia curricular de los programas analíticos de las asignaturas fundamentales objetos de estudio. Por otro lado, se realizaron encuestas que permitieron contrastar los datos obtenidos en los documentos anteriormente analizados con la opinión de los profesores y estudiantes matriculados y el rendimiento académico en estas asignaturas.

Como últimos apartados, se muestran las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de este estudio y que permitirán ofrecer nuevas líneas de investigación en lo referente al diseño curricular, la enseñanza y evaluación de ofertas musicales a nivel superior.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS GENERALES

1.1. Antecedentes.

La música es un lenguaje que permite comunicarnos a través de las emociones. Y es así que, desde la antigüedad, los hombres han intentado utilizar otros medios para la comunicación no verbal. El estudio de este lenguaje, a través de sus propios signos y símbolos, han recaído en las estructuras previas a la Universidad, llámense éstas: Conservatorios, Escuelas de música o en las Escuelas Básicas y Medias del subsistema regular de enseñanza.

Hacia finales del siglo XVIII, es cuando se crea el Conservatorio de París, el cual se utilizó como modelo de formación de músicos instrumentistas para toda el área occidental.

En Panamá, el primer intento académico de formalizar el estudio de la música se verifica en 1904, cuando se crea por ley a la Escuela Nacional de Música, que junto con la Escuela de Artes Plásticas, pasan a formar parte del Instituto de Bellas Artes de Panamá (Wolfshoon, 1981: 39).

Durante la existencia de la Escuela Nacional de Música y durante toda su evolución, ha sido de gran inquietud la adquisición de un personal docente-artista que pueda formar las nuevas generaciones de músicos en Panamá. Sin embargo, a finales del siglo XX e inicios del presente siglo, son otros los paradigmas que mueven el ámbito educativo musical en Panamá.

Y este nuevo paradigma está centrado en adecuar los procesos de aprendizajes y de enseñanza acordes con las tendencias educativas actuales

y la revolución tecnológica que acapara la atención de un mundo ahora globalizado.

La carrera de Música en la Universidad de Panamá, según Charpentier De Castro (1994), es aprobada por Junta Departamental de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación el 6 de septiembre de 1971, permitiendo así, el inicio del estudio académico de la música a nivel superior en nuestro país.

Para el año de 1994, se crea la Facultad de Bellas Artes. El Departamento de Música, junto a la incorporación de otros Departamentos del área artística, conforma la novel facultad, creando un nuevo espacio académico y artístico de carácter superior.

Sin embargo, luego de esta creación y en el proceso de transformación y acreditación de las universidades panameñas, dio lugar a una serie de ajustes y reestructuraciones que dieron sus frutos en el 2012. Uno de ellos, ha sido la actualización de los planes de estudio, los cuales correspondían a la creación del Departamento, en el año de 1971.

Desde las aulas universitarias, hemos palpado que la deficiencia en los esenciales mínimos musicales que deben mostrar los así interesados en el estudio musical son abismales.

Son pocos los estudiantes que demuestran un conocimiento básico general para la comprensión de las asignaturas de carácter superior del estudio de la música. De esta manera, la mayoría de los estudiantes suelen tropezarse con los aspectos básicos de la lectura musical y del conocimiento técnico de los instrumentos elegidos, forzando a que exista una adecuación curricular en los 4 años de estudios superiores.

Entendiendo que el estudio de una destreza o habilidad requiere de tiempo para su correcta implementación, y que ese tiempo dependerá en gran medida de las capacidades innatas de cada estudiante, el desarrollo de un programa musical a nivel superior se hace cada vez más elemental y menos pertinente a la realidad del siglo en que vivimos.

Urge un cambio de paradigma en este sentido y brindar las herramientas necesarias que requerimos para la formación de un profesional de la música íntegro, pertinente y comprometido con la sociedad en que se va a insertar. Y la Facultad de Bellas Artes es el ente institucional académico que va a suplir dichas carencias en pos de un arte musical más cónsono con los tiempos actuales.

1.2. Planteamiento del Problema.

El Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá oferta dos carreras musicales que son: Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música y Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical y Canto con sus cuatro modalidades a saber:

- Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical (Instrumento Orquestal).
- Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical (Guitarra).
- Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical (Piano).
- Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical (Canto).

A través de estas dos carreras, se forman los próximos ejecutantes, docentes e investigadores musicales con los que contará el país para su desarrollo artístico-cultural.

Desde el momento en que entra en el ámbito académico la enseñanza musical, primero en los Conservatorios Europeos y luego en las Universidades, ha sido todo un reto para el docente, la planificación individualizada con base a los programas establecidos y el perfil del egresado.

Este reto se debe principalmente, a la forma en que se reciben a los estudiantes que aspiran a realizar una formación musical a nivel superior. En primera instancia, porque el proceso académico que se verifica en los niveles inferiores al terciario, no facilita el conocimiento que se requiere para el inicio de un estudio musical propio del tercer nivel.

Luego de visitar varios países latinoamericanos y revisar documentos de investigación sobre el tema, llama la atención cómo en estos países se ha manejado este déficit cognitivo que impide que el proceso de formación profesional sea más pertinente con los retos académicos actuales.

Por otro lado, la experiencia como docente en estas carreras y el estudio de una especialización curricular, permite reflexionar e investigar de cómo se podría subsanar este problema, de cara a una mejor formación profesionalización del arte musical desde las aulas universitarias.

Es por eso, que el problema se centra en la siguiente interrogante:

“¿Cuáles son los resultados que obtienen los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de

la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años de la carrera?”

Por medio de este problema, se analizarán los esenciales mínimos o conocimientos previos que se pretende tengan los aspirantes a una carrera musical. A partir de allí, resulta necesario diseñar una estrategia que permita facilitarle los aprendizajes previos a aquellos que no lo posean.

Un análisis del proceso de ingreso, una valoración de los programas de las asignaturas fundamentales del primer año de ambas carreras, una descripción de los esenciales mínimos que se requieren según los especialistas, permitiría elaborar una propuesta que reconozca mejorar el tipo de estudiante que ingresa a estudiar música en la Universidad de Panamá.

1.3. Justificación.

Esta investigación ha de situar, primero, en cómo se ha configurado a través de los tiempos, el estudio de la música. Desde la enseñanza maestro-alumno, pasando por las escuelas monásticas hasta arribar a las instituciones educativas denominadas conservatorios y más tarde Universidad, el proceso formativo de la música requiere de una preparación en los años iniciales de todo individuo.

En la Universidad de Panamá, se ha aceptado que dicha formación inicial haya recaído en otras instituciones académicas, por ser ellas las que están llamadas a cumplir este rol. Pero los aspirantes que se reciben no cuentan con la suficiente preparación, hecho que ha obligado a que las aulas

universitarias de música diseñen los contenidos más elementales para la aprehensión de dicho conocimiento musical.

En la mayoría de los casos, la implementación de una Escuela Preparatoria o Escuela Básica en los predios universitarios ha permitido que esta situación mejore. Facilitando así, que los estudios superiores sirvan para culminar el proceso escolástico, profesional y técnico, que el estudio de la música requiere.

Esta investigación pretende indagar si el caso Panamá requiere de la conformación de una Escuela Preparatoria, un curso mejor estructurado, seminarios o talleres que ayuden a los estudiantes a afrontar los cursos de especialidad de los primeros años de las carreras musicales con efectividad.

En la actualidad, los profesores que han dictado cursos fundamentales en los primeros años de las carreras se han quejado que se aceptan estudiantes que no poseen los esenciales mínimos para el estudio superior de la música. A partir de 2012, se aprobó la incorporación de un curso propedéutico de carácter obligatorio para todos los que aspiran a estudiar en la Facultad de Bellas Artes. Sin embargo, este curso no culmina con un examen de aprobación final que determine o no el ingreso de los aspirantes.

Es por ello, que este estudio pretende develar el nivel de aprobación que obtienen los estudiantes que ingresan a las carreras musicales que ofrece la Facultad de Bellas Artes con el fin de establecer una relación entre los conocimientos y experiencias previas que traen los aspirantes y su rendimiento académico en las asignaturas fundamentales del 1er y 2do año.

Con los resultados que se obtengan, se podrá establecer la necesidad de adecuar los requisitos de ingresos, el proceso de admisión y el diseño curricular de las carreras musicales. De esta manera, se evitaría la deserción de estudiantes debido al rendimiento académico, aumentaría la tasa de eficiencia terminal de las carreras de música y se elevaría la calidad de los egresados de esta Facultad.

Los tiempos actuales reclaman a gritos profesionales cónsonos con el Siglo XXI. Es imperante brindarles esta oportunidad, a los futuros músicos panameños, adecuándolos a los nuevos patrones de conducta y socialización que este siglo demanda. Además, las nuevas concepciones metodológicas implican la utilización de recursos en las aulas de clases; y el uso de la tecnología al servicio de la música. De esta forma, habría un trabajo que permita ayudar y fortalecer la formación de los nuevos profesionales, previo a su inserción en el campo superior como en éste mismo.

1.4. Objetivos.

Los fines y las metas que persigue esta investigación se enmarca en la elaboración un proyecto educativo musical previo a las carreras de música que se ofertan en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

Para ello, se han establecido los siguientes objetivos generales:

1.4.1. Objetivos Generales.

- Analizar las características y los conocimientos previos que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

- Elaborar un proyecto educativo musical que sea previo al ingreso de los futuros estudiantes de Licenciatura en Música e Instrumentos Musicales y Canto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

Para cumplir con estas finalidades, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1.4.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las experiencias y/o formación musical con que ingresan los estudiantes que aspiran a cursar las carreras de música en la Universidad de Panamá.
- Describir el proceso de admisión que se utiliza para seleccionar a los estudiantes que aspiran a ingresar a las carreras de música en la Universidad de Panamá.
- Analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas fundamentales de música del 1er y 2do año de las carreras de música.
- Comparar los resultados obtenidos en las calificaciones de las asignaturas fundamentales de corte musical de 1er y 2do año de las carreras de música.
- Diseñar líneas estratégicas que formulen un proyecto educativo musical que sea previo al ingreso de los futuros estudiantes de Licenciatura en Música e Instrumentos Musicales y Canto de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

1.5. Alcance y Delimitación.

1.5.1. Alcance:

El alcance de este estudio estará enmarcado en el análisis de los conocimientos previos que deben poseer los jóvenes y adultos que desean iniciar una carrera musical en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.

Estos conocimientos previos deberán observarse desde dos ángulos: del que traen los estudiantes que se matriculan en el primer año de las diferentes carreras musicales que oferta la Facultad; y de los conocimientos que debieran poseer, según la opinión de los especialistas que laboran en esta institución académica.

Dependiendo de este análisis, se describirá las condiciones con que los estudiantes ingresan a las aulas de la Facultad de Bellas Artes; y posteriormente, contrastar dichas condiciones con los requisitos que son primordiales para el inicio de una carrera musical a nivel superior.

Es por ello, que un análisis de estos tópicos, permitirá elaborar un plan de estudio previo que permita otorgar los esenciales mínimos que se requieren no solo para iniciar un estudio musical, sino para garantizar una calidad en el proceso de formación de los futuros músicos de nuestro país.

1.5.2. Delimitación:

Para el estudio del presente trabajo de investigación, el estudio estará delimitado con relación a los conocimientos básicos que se detallan en las

competencias de las asignaturas fundamentales del Primer y Segundo semestre del Primer Año y el Primer Semestre del Segundo Año de las dos carreras de música de la Facultad de Bellas Artes: Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música y Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical y Canto.

Para la carrera con especialización en Música, se escogieron las siguientes asignaturas:

Primer Año:

- Lectura Musical I
- Lectura Musical II
- Piano complementario I
- Piano complementario II

Segundo Año:

- Armonía I
- Solfeo y Percepción I

Mientras que en el caso de la carrera con especialización en Instrumento Musical y Canto, se analizarán:

Primer Año:

- Instrumento Principal I
- Instrumento Principal II
- Piano Complementario I
- Piano Complementario II

Segundo Año:

- Armonía I
- Solfeo y Percepción I

Para llevar a cabo este estudio, también se considerarán los procedimientos que utiliza la Facultad para seleccionar a los estudiantes que ingresan a estudiar en estas carreras y cómo se ha verificado en los últimos cuatro años (2012 a 2015).

De igual manera, la población en estudio serán los estudiantes que han ingresado a estudiar estas carreras durante este período y la opinión de los profesores que se han encargado de brindarle sus primeros conocimientos musicales en su proceso de formación.

1.5.3. Limitaciones.

La única limitante encontrada está relacionada a la implementación de la actualización de las carreras de música en el 2012. Al momento de matricularse los estudiantes, no se tuvo el cuidado de abrir los cursos que le son correspondientes a cada carrera, sobre todo en las asignaturas Piano Complementario I, Armonía I y Solfeo y Percepción I. Esto impidió determinar con claridad el rendimiento académico de los estudiantes en estas asignaturas que son comunes en ambas carreras.

1.6. Supuesto General.

Las calificaciones obtenidas por los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros

años permiten inferir el conocimiento previo con el que los estudiantes ingresan a estudiar

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2-1 Evolución histórica de los estudios musicales

2 1 1 Antigüedad

En este periodo estudiaremos las aportaciones de la Antigua Grecia y Roma, la Patrística y los teóricos de transición a la Edad Media, es decir los siglos VIII a C a V d C Este periodo es muy importante para el desarrollo posterior ya que en la Grecia Clásica se resumieron los principios de la educación musical de civilizaciones anteriores, por un lado, y se formularon desde el punto de vista científico y filosófico, principios fundamentales de educación musical que serán transmitidos posteriormente, con algunas modificaciones propias de las culturas que sucedieron a la Grecia Clásica, como es el caso de la cultura de Roma y la Patrística

Las principales ideas de este periodo son

- La música puede cambiar al ser humano
- La aplicación positiva de lo anterior sería la educación y la medicina
- La música sirve para la educación física, psíquica y social
- No todas las músicas sirven para la educación, solo las consagradas por la tradición y de carácter inmutable, no interesan las músicas cambiantes o que obedecen a la expresión de costumbres y modas pasajeras y poco edificantes. La música por excelencia será la teórica y dentro de la práctica, la vocal
- Los ciudadanos nobles y libres deben acercarse a la música para su educación o enriquecer su tiempo de ocio, pero no deben dedicarle mucho tiempo, solo lo justo para disfrutar de ella, fundamentalmente con la audición. La actividad virtuosística es

propia de los profesionales, que no tienen otra forma de sustento

- La educación musical es práctica en el nivel elemental y especulativa en el nivel secundario y superior de la enseñanza general. En ese nivel secundario y superior se enseña como ciencia matemática, junto con las otras disciplinas del *quadrivium* aritmética, geometría y astronomía, y del *trivium* gramática, retórica y dialéctica
- La educación musical por lo tanto no es un fin en sí mismo sino que está al servicio de una educación básica, junto con la educación física y gramática, por un lado, o como preparación para estudios superiores como la retórica
- El período de máximo esplendor de la educación musical como parte de la educación general será la Grecia Clásica y sus principales defensores Damon, Platón y Aristóteles, basándose en las teorías de Pitágoras, posteriormente, los autores de la Patrística cristiana y los filósofos de finales de la Edad Antigua, a través de los Neoplatónicos, justifican la idea de la música como vehículo de oración y de educación, respectivamente
- No obstante, habrá teóricos que nieguen la capacidad de la música para la educación o que minimicen su importancia. En el primer caso, Demócrito, Filodemo y el manuscrito anónimo de Hibeh, plantean la dificultad de la música para ir más allá de la expresión sonora. Igualmente, habrá períodos históricos que minimicen la valoración educativa de la música y su presencia en la educación general, como el período grecorromano en Grecia y la cultura romana en general
- Al lado de esta educación musical en el ámbito general, hay también una educación musical especializada para formar

profesionales (Esparta, Tebas) o buenos aficionados (planteamiento aristotelico)

2 1 1 1 Grecia Antigua

Desde el periodo arcaico hasta la dominacion romana (ss VIII a C a IV despues de C), la educacion musical fue una materia que ocupo un espacio en las consideraciones sobre la educacion y en las teorias de filosofos y teoricos

- Periodo Arcaico (ss VIII al V a C)

La presencia de los mitos referidos a la musica (Orfeo, Apolo y Marsias, Apolo y Pan, figuras de Apolo y Dionisos, las Musas y la Musica como arte global que trata de la musica, la poesia y la danza), indican que la musica tenia una funcion primaria en conexion con la cosmogonia, la religion y la sociedad en la antigua Grecia

Homero (C s VIII a C) es el primero en dar testimonio en sus obras del papel de la musica en la sociedad y en la educacion En la Iliada, el heroe Aquiles esta educado en la musica por sus preceptores Quiron y Phoenix, y descansa de sus trabajos en la guerra cantando canciones a los antiguos heroes, acompañando su canto con la Lira Musica, pues, como parte de la educacion general y como entretenimiento para los momentos de ocio En la Odisea, Homero nos presenta al cantor ciego Demodoco, prototipo del musico profesional

Las primeras evidencias historicas de la educacion musical las encontramos en las ciudades de Esparta, Mitelene y Tebas En Esparta, en el siglo VII a C, la educacion que el estado proporciona a los jovenes esta basada en la Educacion Fisica y en la Educacion Musical, por otra parte

Terpandro inventa los nomoi o melodias con valor de ley, que utiliza en la educacion como forma de moldear el caracter de sus discipulos, ademas, el canto coral se plantea como una actividad educativa, a traves de la cual niños y adultos adquieren los valores de amor a la patria, respeto a la ley y moral publica

Este es el comienzo de la educacion musical en el contexto de la educacion general con finalidad etica hacer ciudadanos adaptados a la organizacion social En Esparta encontramos tambien testimonios de una enseñaanza musical especializada, por un lado destacan los coros para las celebraciones religiosas, con niñas instruidas en la danza y en el canto por maestros como Alcman de Sardis (s VII) y, por otro, la escuela de gimnopedistas, musicos profesionales dedicados a la musica de las competiciones atleticas

En los siglos VII al V a C y antes del auge de Atenas, Esparta fue el centro musical mas importante de la cultura griega Mitelene, en la isla de Lesbos, conocio en los siglos VII al VI a C el Thiasos, lugar de culto dedicado a las Musas, las Carites y Afrodita, donde eran educadas las doncellas de la nobleza lesbica y jonica Eran preparadas de manera general para la vida adulta y el matrimonio y, en esta educacion, la musica, el canto y la danza eran parte fundamental Tebas, en el s V a C conocio una escuela de formacion especializada, profesional y virtuosistica, en torno al aulos

- Periodo Clasico (ss V a IV a C)

En la primera mitad del siglo V a C , la virtud como algo inherente a la clase aristocratica, cedio paso a la idea de la educacion como medio para alcanzarla El fenomeno se produjo por el ascenso social y economico de la

clase media, como consecuencia, las familias atenienses comenzaron a llevar a sus hijos a los maestros para su educación

La educación musical en la educación básica o paideia era impartida por el maestro de música o Kitharistes, que enseñaba música vocal e instrumental, la música vocal se hacía sobre la poesía lírica, y la instrumental sobre la lira, la cítara y el aulos. Este aprendizaje permitía también un primer contacto con la literatura. Con estos conocimientos se podía desempeñar un buen papel social, se contribuía también a la educación moral y a la educación cívica, además de educar el carácter en la contemplación de lo bello y armonioso (Kalokagathia) a través del modo, ritmo y texto, con su ethos, que actuaba sobre el individuo en lo inmediato y en lo permanente.

Al maestro de música se añadieron posteriormente el maestro de gramática o gramatistes, que enseñaba poesía épica y gnostica, sin acompañamiento musical pero con expresión gestual, y el maestro de gimnasia o paidotribes, que enseñaba acompañando los movimientos con el toque de un aulos.

El método de enseñanza de la música era la imitación, la repetición y la memoria, en cerámicas áticas puede verse que la enseñanza de la lira era individualizada y la del aulos se hacía con el acompañamiento del maestro con un barbiton y cantando. No parece que se empleasen sistemas de notación. Esta era la enseñanza ideal según Platón y Aristófanes. Era voluntaria al menos hasta finales del siglo V a C, parece que no recibía apoyo del estado y que las niñas la recibían generalmente en el ámbito doméstico.

La educación musical en la educación superior, adquiere una dimensión fundamentalmente teórica, se asienta en el planteamiento pitagórico de la música como ciencia matemática junto con la aritmética, la geometría y la astronomía, que constituirían los conocimientos preparatorios para la filosofía y la dialéctica. De esta manera se abordaría el estudio teórico de la música, primero por los Sofistas (ss V a C) y, después, por la Academia Platónica (s IV a C).

En este contexto, nos interesa conocer las principales ideas sobre la música y la educación. Pitágoras de Samos (ss VI -V a C) La música formaba parte de su cosmogonía y participaba de la esencia numérica, al igual que el alma. En este universo, el concepto de armonía era esencial y la entendía como el equilibrio entre extremos. Si el alma perdía su equilibrio o armonía, la música, por ser afín a ella, por compartir la misma esencia numérica, podía restablecer el equilibrio perdido, podía curarla (catarsis o purificación).

Esta idea, había sido expresada por civilizaciones anteriores (principio de ISOS en las culturas animistas) o no occidentales (culturas orientales) y tuvo gran repercusión, al convertirse en el fundamento de la dimensión ética de la educación musical, sus continuadores en primera instancia serían Damon, Platón y Aristóteles. Damon (s V a C) Maestro y consejero de Pericles, influye en la valoración de la música en el sistema educativo del período clásico ateniense.

Recoge la idea pitagórica de la influencia de la música sobre el alma humana y reconoce la capacidad de la música para moldear el carácter de la juventud, ahora bien, advierte sobre los peligros de una incorrecta aplicación. Según él no se puede utilizar cualquier música para educar, bajo

riesgo de socavar la estabilidad social, para Damon, solo el modo dorico en re y el frigio en mi, son adecuados para la educacion, el primero para educar en el sosiego en tiempos de paz, y el segundo para estimular el valor en tiempos de guerra

De esta manera, Damon inicia la formulacion de la teoria etica de los modos Otra consecuencia de su pensamiento es la creencia en la educacion como forma de adquirir la virtud Sus ideas seran continuadas por Platon y Aristoteles

Platon (ss V-IV a C) Recoge la idea Pitagorica de la relacion del alma y el sonido y la capacidad de la musica para la educacion del alma, al igual que la educacion física para la educacion del cuerpo Asimismo recoge la idea de Damon de la necesidad de seleccionar la musica que debe emplearse en la educacion, a este respecto defiende la musica sancionada por la tradicion antes que las cambiantes y sujetas a la moda, y en esta linea prefiere la musica teorica, inmutable con valor de ley, antes que la practica y cambiante

Este planteamiento crea una fisura entre la musica teorica y la musica practica que todavia hoy tiene consecuencias, por haber sido reforzado por autores medievales como Boecio que ejercieron su influencia hasta el siglo XVIII

Aristoteles (s IV) A la corriente damonico-platonica incorpora el pensamiento hedonista, para el la musica sirve tambien para el placer, al proporcionar un entretenimiento noble y de calidad en los momentos de ocio, pero no debe dedicarse mucho tiempo a su ejercicio ni llegar al virtuosismo y la destreza excesiva, eso es propio de los profesionales que

tienen que ganarse la vida con el oficio de la música, como actividad noble y placentera solo ha de aprenderse lo necesario para disfrutar de ella y fundamentalmente con la audición

Reformula la dicotomía música teórica-música práctica de Platón, en música como actividad liberal, la audición fundamentalmente, y música como actividad profesional, la práctica virtuosística. Aristóteles, además, considera que la música puede contribuir a la educación, en este sentido considera que todas las músicas pueden ser apropiadas siempre que se empleen en el momento adecuado y, como Damon, cree que la música tiene capacidad de educar porque determinadas músicas imitan a través de su acción o movimiento las virtudes humanas

Aristóteles en su Retórica, pone las bases de la valoración de la música como ejercicio para conseguir la destreza en ese arte, ya que igual que la música, el discurso tiene que ser capaz de conmover al oyente y provocar en él determinados sentimientos, para lo cual debe emplear una construcción adecuada

A esta corriente de pensamiento que va de Damon a Aristóteles, pasando por Platón, basada en las teorías científico-matemáticas de Pitágoras, que cree en la capacidad de la música para educar al ser humano dada la afinidad entre el alma y la música, se opone, en la misma época, una corriente de pensamiento esceptica respecto a este fenómeno. Nos referimos a la línea que crean autores como Demócrito (s V-IV a C), que considera la música como el arte más superfluo y ornamental, incapaz de generar nada más allá de los propios sonidos, y el manuscrito anónimo de Hibeh (s IV a C), que niega la capacidad de la música para modificar el carácter humano

Al final del periodo clasico de la cultura griega, siglo IV a C , los Sofistas e Isocrates, enseñaran la musica de forma teorica en el contexto de los estudios superiores y en segundo plano de interes con respecto a la retorica Comienza la decadencia de la educacion musical

- Periodo Helenistico (ss IV al II a C)

Las teorias de Democrito continuaron en pensadores como Filodemo (ss II-I a C), quien no concede a la musica capacidad educativa por considerarla un arte irracional, que se reduce a una pura sensacion, y mas prescindible que el dibujo, por ser fundamentalmente un agradable pasatiempo

En este periodo la musica pierde importancia en la enseñanza basica, y en la educacion superior la retorica se convertira en la disciplina principal Tambien en este periodo encontramos una enseñanza profesional en Chios, Cos y Teos, dedicada a la lira solistica y de acompañamiento, junto con ritmica, melica y notacion, recitacion comica y tragica, con exámenes anuales

- Periodo Grecorromano (ss II a C al IV d C)

La musica se mantiene en el curriculo de los colegios de efebos de Atenas (18 a 20 años, preparatorios de la educacion superior), como indicador de que los tiempos en los que la musica era un elemento central de la cultura habian pasado

En este periodo es fundamental la revitalizacion del pensamiento platonico en la obra de los autores neoplatonicos Plotino (s III) y Porfirio (s III), que dan lugar a una concepcion ascetico-educativa de la musica, como forma de elevar el alma hacia la contemplacion de la musica inmutable

y divina, estas ideas tendran repercusion en la obra de los autores de la patristica cristiana

Al final del periodo, Aristides Quintiliano (s IV), con un eclecticismo que se manifiesta tambien en su nombre, expondra en su obra De Musica, la sintesis de las ideas, desde Pitagoras hasta Aristoteles, que defendian el poder de la musica para la educacion y la curacion. Partiendo de la idea pitagorica, considera la musica como una actividad adecuada para educar y restablecer la salud.

Afirma como Damon que no todas las musicas son dignas de emplearse en la educacion, solo las que imitan los caracteres vigorosos y viriles, como Platon, considera la musica adecuada para la educacion del elemento irracional del alma, y, como Aristoteles, que es adecuada como conocimiento previo a los estudios retoricos.

2 1 1 2 Roma

Roma hereda los sistemas y las teorias sobre la educacion de Grecia, conquistada en el 146 a C y sirve de transmision de estas ideas, con algunas aportaciones nuevas, hacia la Edad Media europea.

- Republica (510 - 31 a C)

Los romanos de clase alta consideraban la musica con desconfianza, en su sistema educativo dejaban poco espacio para esta materia, ya que estaban interesados en una educacion de tipo practico, no obstante valoraban un cierto conocimiento musical como uso social y, algunos ciudadanos educados en centros superiores de Grecia, tenian conocimientos sobre poesia y su puesta en musica.

A partir de la conquista de Grecia (146 a C), la cultura griega se puso de moda en la sociedad romana, se copio el sistema educativo griego con la presencia de la musica en los estudios secundarios y como preparacion de los estudios retoricos, enseñándose canto, danza e instrumentos

Chicos y chicas romanos aprendian musica, lo que genero criticas por parte de politicos como Escipcion Emiliano (m 129 a C) e intelectuales como Ciceron (106-43 a C), este ultimo pone en guardia a sus contemporaneos contra la practica incontrolada y excesiva de la musica vocal e instrumental, clasificando la musica como una actividad secundaria al servicio de los placeres mundanos y desconsiderando a quienes ejercen la profesion de musico

Entre los teoricos, destaca en este periodo Marco Terencio Varron (s II-I a C), eclecticico y autor de base de los tratadistas latinos junto con Aristides Quintiliano

- Imperio (30 a C a s V d C)

A finales de la Republica la musica se enseñaba de forma teorica en los estudios secundarios como una forma preparatoria para el conocimiento retorico (Marco Fabio Quintiliano s I, Institutio Oratoria) mediante el estudio del ritmo y la melodia, integrandose asi en el nuevo concepto de division de saberes del trivium (gramatica, retorica y dialectica) y quadrivium (aritmetica, geometria, astronomia y musica)

Esta clasificacion, heredada de los griegos, alcanza su expresion definitiva en la obra Las bodas de Mercurio y la Filologia (c 410-429) de Martianus Capella

2 1 1 3 La Patrística

Los primeros autores de la nueva Iglesia cristiana dedicaron algunos textos a la música. San Clemente, San Basilio o San Jerónimo, entre los siglos II y IV, influidos por las teorías platónicas y neoplatónicas consideran la música como instrumento de ascesis y de educación, a la vez que refuerzo de la práctica de la oración al hacerla más agradable.

También advierten de los peligros de las músicas que apartan al alma de su camino y la llevan al goce sensual y corporal, y consideran que la música más adecuada es la callada, la que nace de la meditación.

2 1 1 4 Autores de transición entre la Edad Antigua y la Edad Media

Son autores que heredan la organización de saberes, establecida a finales del imperio romano, de la doble vía del trivium y del quadrivium, por otra parte, acusan la confesionalidad cristiana en sus ideas, que continúan la tradición que va de Pitágoras a Aristóteles, junto con las aportaciones de los neoplatónicos y la patrística. Servirán de puente entre el mundo antiguo y el medieval.

Aurelio Agustín (s. IV-V) *De musica*. La música sirve para la edificación del alma, pero la música que brota del corazón, no las músicas que acercan al placer y goce de los sentidos. La música verdadera es la racional que brota del alma.

Boecio (s. V-VI) *De Institutione Musica*. Resume el saber antiguo y lo proyecta hacia el futuro, siendo autor de texto en monasterios y catedrales primero, después en universidades hasta entrado el siglo XVIII (Oxford).

La música es uno de sus siete libros de su enciclopedia, siguiendo la teoría pitagórico-platónica la considera como instrumento de educación básica por sus efectos sobre el carácter en función de los modos que emplee y, por su naturaleza teórico-matemática, la considera una disciplina adecuada en la enseñanza preparatoria de los estudios superiores

Considera que la música humana (vocal), es superior a la música instrumental, ya que la primera nos pone en contacto con la música mundana o cósmica, idea de influencia platónica y aristotélica, que dará primacía en el mundo medieval a la música teórica sobre la práctica, y dentro de esta a la música vocal sobre la instrumental

Casiodoro (s V-VI) Asume los planteamientos sobre la música como forma de ascesis y de utilidad para la curación física y psíquica

Isidoro de Sevilla (s VII) Etymologiarum Rector del estudio de la catedral de Sevilla y máximo exponente de la intelectualidad de la España visigoda

Escribe un tratado enciclopédico dedicado a la enseñanza de las Artes Liberales (trivium y quadrivium) como preparación para los estudios filosóficos y teológicos, organización que acogen las catedrales y 12 monasterios de la época y que posteriormente heredarán las universidades

Valora la música práctica, pero considera la música teórico-matemática en un plano superior que, además, considera básica para el conocimiento de otras ciencias También cree en la capacidad de la música para suscitar emociones

2 1 2 Edad Media

En este periodo estudiaremos las principales aportaciones que se producen en la Educacion Musical entre los siglos V y XV. La herencia de la antigüedad clásica se manifestará en

- La creencia en el poder de la música para cambiar al ser humano, esta idea se aplicará a la educación y, sobre todo, a la ascesis cristiana por medio del canto litúrgico (Origen desde Platón hasta los autores de transición como Boecio)
- La clasificación de la música como ciencia matemática dentro del *quadrivium* que, junto al *trivium*, constituyen las dos vías preparatorias para el conocimiento filosófico integral (Origen desde *Martianus Capella* hasta los autores de transición como Boecio e Isidoro)
- La consideración del conocimiento teórico de la música como el grado más alto del saber, por encima del conocimiento práctico y, dentro de la práctica, la consideración de la práctica vocal por encima de la práctica instrumental (Origen desde Platón y Aristóteles hasta los autores de transición como Boecio)

Sobre esta tradición, en la Edad Media se incorporan nuevos elementos

- a La organización de la educación musical en el contexto de la educación general en las escuelas monacales y catedráticas
- b La secularización de la educación musical en el contexto de los estudios universitarios del mundo cristiano a partir del siglo XII
- c El nacimiento de una formación musical profesional especializada en el ámbito de los gremios urbanos de músicos medievales

- d El desarrollo de una formación musical de aficionados de la aristocracia en los reinos islámicos (poetas-músicos árabes) y cristianos (trovadores) y, posteriormente, de la burguesía comercial de las ciudades más desarrolladas de Centroeuropa (meistersinger)
- e La proliferación de tratados didácticos en el ámbito musical y académico de monasterios, catedrales y universidades

2 1 2 1 Escuelas Monásticas y Catedralicias

A partir del siglo V los monasterios se convierten en centros de oración y de saber. Allí el canto litúrgico requiere una formación especializada que se imparte en la Schola Cantorum o Escuela de Canto a los niños y adultos de la comunidad que lo precisen, junto a una educación general.

En el siglo VII la organización de Escuela de Canto es asumida por Gregorio Magno en Roma y encomendada a los benedictinos, el modelo se extiende por toda la cristiandad gracias a los cantores de esta escuela (Canterbury, Weasmouth, Cork, Metz, Rouen).

En el siglo VIII, Carlomagno en un edicto de 789, esboza un modelo de programa educativo para las escuelas monásticas y catedralicias en el que la materia fundamental era la música, entendida como el aprendizaje del repertorio de canto litúrgico, junto a la lectura, escritura y dicción de la lengua latina, y el cálculo. En esa época los centros principales de educación eran las escuelas palatinas, las monacales y las episcopales.

- Escuelas palatinas: el modelo es la escuela de Aquisgrán, regida por Alcuino de Cork (c. 735-804)
- Escuelas monásticas: con escuelas de canto y estudios generales. Destacan los monasterios benedictinos. Tienen dos secciones

interna para los monjes y externa para los seculares. En sus bibliotecas aparecen obras de canto litúrgico (antifonarios, salterios) y tratados teóricos (Boecio, Agustín, Casiodoro, Isidoro). Serán célebres en este período San Martín en Tours, St. Germain, Fulda, Reichenau.

- Escuelas episcopales o catedrales con una organización similar a la de las escuelas monacales.

En estos centros, además de la enseñanza básica se impartían estudios superiores organizados bajo el modelo del trivium y el cuadrivium, preparatorios para el estudio de la Filosofía y la Teología. También había escuelas capitulares, dependientes de un cabildo no episcopal, y escuelas de parroquia, regidas por un cura titular y en las que se enseñaban los rudimentos de la lectura y la escritura, las cuatro reglas de la aritmética y la doctrina cristiana.

En el siglo X las escuelas de canto son una realidad extendida por monasterios, catedrales e iglesias importantes del mundo cristiano. La patrología latina, en 1003, había establecido que "si en una escuela se encontraran niños que canten, deberán ser sacados de allí y llevados a la escuela de canto".

En el siglo XII la cultura monástica retrocede por la evolución de la vida hacia los núcleos urbanos y la influencia de austeridad y misticismo y alejamiento del cultivo del saber enciclopédico de la orden cisterciense. En ese siglo las catedrales ocuparán el primer lugar como principales centros del saber en el ámbito religioso cristiano. Destacarán las escuelas de catedrales como París, Reims, Chartres, cuyos estudios se agrupaban en torno a maestros célebres como Remigius, Gerbert de Aurillac, Fulbertus.

Contenidos y Organización de la educación musical en las escuelas de canto de monasterios y catedrales

- El canto se enseña con una finalidad práctica la participación en la liturgia, que en esta época es fundamentalmente cantada
- Se enseña principalmente a niños, aunque los adultos también podían recibir esta enseñanza
- Es impartido por el maestro de coro o cantor - El aprendizaje era esencialmente memorístico El maestro cantaba y los alumnos repetían (método denominado de "viva voce"), de esta manera por repetición y memoria, después de un largo período de aprendizaje (la memorización del salterio podía llevar de dos a tres años), se llegaba a aprender el repertorio La ayuda principal para la memoria era el gesto quironímico del maestro

A partir de Guido de Arezzo (c 991-1033) se empleará la solmisación sobre partituras de cuatro líneas, lo que permitirá el aprendizaje de la lectura a vista La invención de Guido es, por lo tanto, el primer método de solfeo de la historia de la música de occidente y supuso una revolución técnica de primera magnitud, ya que liberaba al aprendiz del uso exclusivo de la memoria para el aprendizaje del repertorio, pudiendo cantar a primera vista cualquier melodía o recordar las conocidas Según el propio Guido de Arezzo reconoció en su Epístola ad Michaellem, con su método el aprendizaje podía pasar de diez años a dos Pero, sobre todo, lo que el método proporcionaba era una formación auditiva eficaz, al crear una conciencia clara de los intervalos melódicos, mediante la entonación de los hexacordos do-la y sus mutanzas

- Los intervalos se aprendían con juegos de campanas o con el monocordio

- La teoría de los modos (octoekos) mediante tratados teóricos y con la ayuda práctica de melodías del repertorio
- Era una enseñanza centrada en el canto del repertorio litúrgico. Primero se aprendió el canto llano, luego se incorporó el canto polifónico o de órgano y la improvisación vocal (contrapunto), así como la colocación del texto en la melodía
- Esta formación podía completarse, en algunos casos, con la enseñanza del órgano y de la composición

A la formación musical se añadía una educación general

- Primer nivel o escuela infantil (desde los 7 a los 14 años) lectura y escritura de la lengua latina, aritmética y formación cristiana
- Segundo nivel o superior Artes Liberales (hasta los 19 o 20 años) como preparatorio de los estudios de Teología y Filosofía. En este contexto, se estudiaba la Música como ciencia teórica
- Hay que destacar que este modelo de enseñanza musical plantea enseñar primero, y de manera auditiva y vocal, el canto, aplicado a un fin esencial y práctico como es el repertorio litúrgico, los instrumentos y la teoría vendrían después, una vez que el primer nivel del canto fuese asimilado de una manera efectiva con la práctica diaria
- Es un modelo puesto a prueba no solo por la evaluación constante que hacen los maestros a sus discípulos sino, también, por los resultados mismos de la práctica diaria en las iglesias. Con ampliaciones y cambios ocurridos a lo largo de los siglos será el principal modelo y sistema de enseñanza musical en Europa y el más frecuente, ya que estará presente en monasterios, catedrales y principales iglesias hasta la llegada de los Conservatorios modernos en el siglo XIX

La organizacion escolar de estos centros solia ser

- El chantre era la autoridad principal en materia de musica y educacion musical
- La comunidad nombraba un rector encargado de la disciplina y la organizacion academica, que solia ser el cantor
- El maestro de coro o cantor era el principal maestro de musica
- En las catedrales los niños internos vivian en casa de los canonigos ejerciendo como sirvientes, hasta la creacion de los internados o Colegios de niños de coro

2 1 2 2 Universidades

Las universidades de los reinos cristianos de Europa son las herederas de los estudios monacales y catedralicios, en cuanto a su organizacion, y palatinos, en cuanto a su vocacion de independendencia con respecto a la estructura eclesiastica

Florecen en Europa a partir del siglo XI (Bologna, 1089, Oxford, 1096) y heredan la organizacion del saber en estudios preparatorios o de artes (trivium y quadrivium), donde la gramatica latina y la dialectica eran materias fundamentales, y facultades mayores derecho, teologia, derecho canonico, filosofia

La musica se enseñaba como una materia del quadrivium y por este motivo fueron pocas las universidades que tuvieron su cathedra de musica independiente del resto de las ciencias matematicas

La primera cathedra de musica en occidente fue la de la universidad de Salamanca (1254) Con cathedra independiente o sin ella, la enseñanza de la

musica se impartio tambien en Praga (1367), Viena (1389), Colonia (1398), Cracovia (1400), Oxford (1431)

El programa de las clases de musica en la mayoria de las universidades era eminentemente teorico-especulativo (protreptico) y podemos conocerlo a partir de los compendios de cuatro magister artium del siglo XIII (Bartholomaeus Anglicus, Roger Bacon, Vicente de Beauvois y Miguel Escoto) definicion, origen y efectos de la musica, explicacion de los intervalos y filosofia de la disonancia, clasificacion de la musica. Se siguen las teorias de Boecio y otros tratadistas medievales que recogieron la tradicion especulativa clasica. Acorde con la orientacion especulativa, hay poco interes por los modos, la voz humana y los instrumentos.

En algunos casos, este estudio teorico se completaba con una formacion practica en el canto e instrumentos, impartida en la propia catedra, como es el caso de la catedra de Salamanca para el canto, o de forma particular con maestros de musica, o con las enseñanzas de las instituciones colegiales, como es el caso en Oxford y Cambridge. Esta formacion practica permitia la participacion musical en las ceremonias universitarias, como se ha constatado en las ceremonias colegiales de Oxford y Cambridge.

2 1 2 3 Tradición Hispano-Musulmana

La cultura musulmana en Europa, principalmente en la peninsula iberica, supuso la revitalizacion de la cultura clasica por una via diferente de la cristiana, ademas de la incorporacion de elementos de su propia cultura, que supusieron un factor mas de evolucion y desarrollo de la Europa medieval.

La enseñanza superior arabe tenia lugar en centros vinculados a las mezquitas, ya que la justificacion ultima del conocimiento era la salvacion eterna. En sus universidades se enseñaba Teologia, Derecho, Medicina, Literatura, Filosofía y Ciencias Matematicas y, entre ellas, la Musica, en un contexto interdisciplinar heredado de la tradicion clasica y similar al monastico y catedralicio de los reinos cristianos. La universidad mas floreciente en los territorios musulmanes en Europa fue la de Cordoba en los tiempos del Califato (ss X - XI).

La musica en ese contexto, como en la Europa cristiana, tenia sus tratados, en los que se distinguen dos lineas: una que sigue la explicacion Pitagorica (Safiuddin al-Urmaui, m. s. XIII) y otra basada en la disposicion practica de los sonidos en el laud (Al-Farabi, ss IX-X, *Kitab al-Musiqa al Kabir*, Gran libro sobre la musica), que aunque no fue traducido en la Edad Media, planteaba la superacion de la dicotomia musica teorica-musica practica.

La valoracion de la musica practica tenia que ver con el desarrollo de una floreciente escuela de poesia puesta en musica que se desarrollo desde los primeros tiempos de la dinastia Omeya de Damasco (s. VII), hasta el Califato de Cordoba. Esa practica cortesana dio origen a una enseñanza especializada de la musica en el canto y en instrumentos como el ud, en la que se formaban nobles cortesanos para su disfrute y profesionales para su trabajo.

En Cordoba fue especialmente importante por sus metodos de enseñanza Ziryab (Alí Ben Nafí) en la corte de Abderraman II (822-852, emirato de Cordoba). Segun Al-Farabi el aprendizaje en este contexto era

por imitacion el maestro aplica un estilo a un tono y el alumno imita al maestro hasta que memorice el tono y pueda improvisar con fluidez

El mundo arabe inicia asi una tradicion de formacion especializada vinculada a la practica musical profana que tendra repercusion en la naciente musica trovadoresca de los reinos cristianos

2 1 2 4 Enseñanza profesional de la Música

La musica profana europea de los siglos XI y XII, al igual que la del mundo musulman, incorporo la practica instrumental y la profesion del musico instrumentista o ministril. Los ministriles podian estar al servicio de un rey o de un noble y en ese entorno ejercer funciones docentes destinadas a los pocos aprendices del oficio y a los nobles que quisieran aprender la musica como entretenimiento y practica social

El nacimiento de las ciudades tambien ofrecio posibilidades de empleo a los ministriles. Son contratados como vigilantes y para tocar la musica de las celebraciones publicas o privadas. Dependen de la autoridad municipal, que nombra un musico director (wait, stadtmusikus) y este, a su vez, selecciona al grupo de ministriles.

Desde el siglo XII se agruparon en gremios, como el resto de los artesanos urbanos. Ya en el siglo XIV, el gremio organizaba y controlaba el trabajo y ademas regulaba la formacion profesional en el oficio.

La enseñanza musical posiblemente incluía

- Aprendizaje del repertorio por imitacion. La notacion musical y el conocimiento de su lectura y escritura estaban vinculados principalmente a la musica vocal religiosa y cortesana
- Transporte del repertorio a otros tonos

- Improvisación sobre las piezas del repertorio
- Mantenimiento y reparación de instrumentos

La organización docente suponía que el maestro enseñaba a pocos aprendices, con un método artesanal de enseñanza, hasta que el aprendiz se convertía en oficial para ejercer el oficio donde hubiera una plaza vacante

2 1 2 5 Enseñanza de la Música como actividad cortesana y urbana

El movimiento trovadoresco europeo a partir de los siglos XI y XII y como indicador de desarrollo de la sociedad laica, supuso la valoración de la música profana como expresión de los sentimientos amorosos a través principalmente de la canción, en su origen encontramos la influencia de los poetas-músicos de la cultura árabe y, a través de ellos, la valoración de la poesía y su puesta en música de la cultura clásica

Esta nueva sensibilidad, manifestación incipiente del renacer de la cultura, aportó a la Europa medieval y cristiana la valoración de la expresión emocional y artística profana y subjetiva en un mundo que había estado dominado hasta entonces por el sentimiento religioso y las guerras de religión. Como consecuencia, los nobles valoraron la formación musical como forma de adquisición de las destrezas que le permitían el canto, la interpretación instrumental y la composición. Los conocimientos los adquirían fundamentalmente en el ámbito cortesano y con preceptores formados en el ámbito eclesiástico o universitario o ministriles a su servicio.

A partir del siglo XIV, la burguesía y la aristocracia de las ciudades fundaron cofradías o asociaciones para perpetuar la tradición de la canción trovadoresca. El grupo más celebre serán los meistersinger alemanes,

destacando tambien los consistoris del gay saber en la zona franco-aragonesa-catalana Los grupos de meistersinger eran locales y adoptaron el sistema gremial, la pertenencia al grupo suponía entrar como aprendiz e ir ascendiendo de la mano de un maestro cantor que le enseñaba las reglas de la versificación y de la composición musical sin acompañamiento

El movimiento meistersinger se extendió por la zona de influencia alemana, desde el Rin hasta Chequia, desde el siglo XIV al XVI, y supuso la valoración de la música por parte de la clase burguesa como actividad seria y rigurosa, adecuada para las actividades de ocio por su capacidad de educación en los valores de moralidad y religiosidad, siendo el germen de la valoración que a partir del siglo XVI haría de la música el movimiento protestante

2 1 3 Edad Moderna

En este periodo estudiaremos las principales aportaciones que en la Educación Musical se producen entre los siglos XV y XVIII

La herencia de la Edad Media se manifestará en

- La creencia en el poder de la música para cambiar al ser humano, esta idea se aplicará en la educación y en la religión católica y protestante (Origen desde Platón hasta los autores de transición como Boecio)
- La clasificación de la música dentro del *quadrivium* en los estudios de Artes de las universidades y la consideración del conocimiento teórico por encima de la práctica en la mayoría de ellas (Origen desde Platón y Aristóteles hasta los autores de transición como Boecio)

- La formación musical en el contexto de la educación general en las instituciones docentes de la iglesia católica y de la iglesia protestante (Origen desde el s V en los monasterios cristianos)
- La formación musical profesional en los gremios de músicos (Origen en los reinos musulmanes, desde el siglo IX, y en los cristianos, desde el s XIV)
- La formación musical de los aficionados (Origen en los reinos musulmanes, desde el siglo IX, y en los cristianos, desde el s XI)
- La existencia de una tradición de textos para la enseñanza de la música (Origen desde la Edad Antigua)

Sobre esta tradición, en la Edad Moderna se incorporaron nuevos elementos

- a La educación musical en el contexto de la educación general en los estudios primarios y secundarios
- b El nacimiento de las ideas sobre educación integral y métodos sensoriales y la valoración de la música en ese contexto
- c La formación musical profesional en los conservatorios
- d La formación musical de los aficionados en las academias y asociaciones musicales

2 1 3 1 Enseñanza de la Música en las Escuelas de la Iglesia

En la Edad Moderna la música siguió siendo un elemento fundamental de la liturgia y, en consecuencia, la formación musical siguió existiendo en el ámbito de las principales iglesias. A partir del siglo XIV (1377, vuelta del Papa de Avignon a Roma), los coros de las principales iglesias se convirtieron en capillas musicales (agrupación formada por coro pequeño y grupo heterogéneo de instrumentos) siguiendo la moda romana importada de la cultura francoflamenca.

Este hecho traera consigo cambios importantes en la organizacion de la educacion musical de las principales iglesias y catedrales del primer Renacimiento

- La figura de maestro de coro sera sustituida por la de maestro de capilla y seguira siendo el principal maestro de musica, que enseña a niños y adultos en funcion de las necesidades del culto
- Las voces de los niños (6 generalmente), seran muy valoradas en el complejo y nuevo estilo franco-flamenco
- Ademas del canto llano y la improvisacion (contrapunto), se les enseñara el canto de organo o polifonico, valorandose mucho la capacidad de lectura y no solo el aprendizaje del repertorio
- Como las capillas musicales incorporaron instrumentistas o ministriles, se proporciono, ademas de la enseñanza del organo, la de los instrumentos de la capilla, impartida por los instrumentistas
- Ademas, se estimulo la enseñanza de la composicion como forma de creacion de repertorio

La formacion musical, practica y prioritaria, seguia completandose con una formacion general de caracter primario (lectura y escritura del latin, aritmetica y "moribus et vita), secundario (estudios de Artes Liberales, con la enseñanza de la teoria de la musica en ese contexto) y superior universitario (Teologia, Canones, Artes, Derecho, Filosofía, Medicina)

En cuanto a la organizacion escolar

- El chantre siguio siendo la autoridad principal en musica en las catedrales y el maestro de capilla el principal maestro de musica, que podia tener ayudantes, tambien solia haber maestros de gramatica latina

- Los niños eran admitidos sobre los 8 años de edad. Cuando se producían vacantes se convocaban pruebas, en las que se les escuchaba cantar para valorar sus aptitudes de oído y voz ("entonar la salve y el diapason"), o se les reclutaba de manera forzosa.
- Los niños eran alojados en casa del maestro de capilla o en los colegios de niños de coro que comenzaban a crearse en este periodo (Toledo, 1546, Salamanca, 1693). Las condiciones de vida eran duras.

En el siglo XVI los movimientos protestantes trajeron cambios en la educación musical en las iglesias reformadas.

- Iglesia protestante luterana

Lutero (1483-1546) valoraba la música como elemento de edificación religiosa y de educación. Sus ideas hicieron que la educación musical continuara siendo un elemento fundamental en las escuelas de las iglesias principales y que además se introdujera como elemento curricular en las escuelas primarias y secundarias.

Las escuelas de las principales iglesias pasaron a depender de la autoridad municipal y acogieron niños internos y externos, en ellas la principal enseñanza era la musical (vocal e instrumental), como forma de garantizar la música en las funciones religiosas. En estas escuelas se siguió impartiendo latín y otras disciplinas.

El principal maestro de música era el cantor de la iglesia y el tercero en importancia después del rector y vicerrector y por delante de los profesores de las materias generales. Los niños internos vivían en situación

de becados, a cambio del servicio musical en la iglesia principal y en otras de la ciudad. Las condiciones de vida eran difíciles para niños y profesores, que se veían en la necesidad de asistir a ceremonias externas para completar las subvenciones de la escuela (Thomasschule de Leipzig, Johannischule de Hamburgo, en el s. XVI)

Después de la Guerra de los Treinta años (1618-1648), la crisis económica y demográfica, junto a los cambios en los usos sociales de la clase media de 26 las ciudades, que se alejó de la participación como aficionados en las actividades musicales de las iglesias, obligaron a mejorar sus condiciones

Modernizaron el plan de estudios con la enseñanza de idiomas y los escolares internos que participaban en el coro, además de ser alojados y mantenidos, recibían una paga por su servicio (J. S. Bach, 14 años, alumno y miembro del coro tiple en San Miguel, en Luneberg, sueldo de 12 groschen al mes más propinas por participación en actos de fuera, aprendió francés)

- Iglesia protestante calvinista

Los reformadores de la iglesia calvinista (Calvino, 1509-1564, Zwinglio, 1484-1531) condenaron la música de la iglesia católica al considerar que por su elaboración compleja y refinada distraía a los creyentes de la oración, acercándolos a los placeres profanos. Este planteamiento obstaculizó el desarrollo de la formación musical profesional al limitar la actividad musical en la iglesia al canto coral de salmos al unísono

No obstante, en algunos países como Escocia, donde el Calvinismo fue adoptado en 1560, si bien en un principio fueron clausuradas la mayoría de

las escuelas de canto de la iglesia y hubo un periodo de gran inestabilidad, despues, en los años posteriores del siglo XVI y durante el siglo XVII, se llevo a cabo una importante estructuracion de la educacion musical desde las nuevas escuelas de canto surgidas poco a poco en todo el pais

Estas nuevas escuelas estaban sometidas al control de la comunidad religiosa y municipal, incluian la formacion basica general en lectura, escritura y aritmetica, y daban la formacion musical suficiente para la participacion en los actos liturgicos y en otros externos

En el siglo XVII pasaron a llamarse escuelas de musica y recogieron el interes de las clases medias por una formacion musical, que ya incluia los instrumentos, como forma de participar en la musica como actividad social de ocio, a imitacion de las clases altas, con esa nueva orientacion los profesores, maestro (master) y ayudantes (doctor), fueron mejor pagados y considerados, siendo su cualificacion universitaria en algunos casos y formando parte de la estructura burguesa de las ciudades, el espectro social de los alumnos aumento, asistiendo incluso en casos puntuales alumnos procedentes de la aristocracia local, hubo escuelas de este tipo en las principales ciudades del pais Edimburgo, Glasgow, Stirling, Aberdeen, Dundee, Lanark

- Iglesia reformada anglicana

En la iglesia anterior a la reforma (1534), la organizacion de la educacion musical en las iglesias de Inglaterra era similar al resto de la cristiandad En 1547, el decreto de Enrique VIII de disolucion de las cantorias afecto a 2 374 de ellas, aunque quedaron excluidas las de las capillas musicales mas importantes Real, St George s Chapel de Windsor y las colegiales de Oxford, Cambridge, Winchester y Eton Las catedrales de

nueva fundacion se crearon segun el esquema medieval e incluyeron una escuela de canto con seis plazas para niños cantores becados

En la Inglaterra reformada del Renacimiento habia mas de cuarenta escuelas de canto en catedrales e iglesias colegiales, fueron celebres las de las catedrales de Bangor, Carlisle, Dublin, Gloucester y las de las iglesias colegiales de Manchester, Newark, Norwick, Southwell y Wells

En Norwick, el obispo Parkhurst decreto en 1570 que "los coristas sean hijos de pobres y quienes tengan mayores necesidades y no herederos o hijos de ricos", segun su el, el fin de una escuela de canto no era el Culto Divino sino ofrecer una formacion profesional a los niños, de hecho la mayoria de los musicos profesionales procedia de las escuelas

Una disposicion de Norwick de 1608 establecio que los niños con mas talento aprendiesen a tocar el organo o varios tipos de instrumentos musicales Los niños cantores mejores llegaban a la Capilla Real Los que no seguian una carrera musical podian acceder desde esa posicion a la universidad o a un cargo oficial en la corte

2 1 3 2 Educación Musical en la Educación General

Durante la Edad Media y la Edad Moderna no hubo una educacion generalizada de tipo primario Esta formacion se atendia de diferentes maneras escuelas de la iglesia, preceptores privados en las casas, maestros que abrian escuelas privadas y cobraban a los alumnos por la enseñanza

Es difícil dar una vision general de lo que ocurría en aquellos años, y mas difícil aun en el ambito de la educacion musical, ya que los estudios son

escasos y parciales. No obstante intentaremos dar una visión lo más completa posible.

Ya desde la baja Edad Media, los comerciantes de los Países Bajos eran conscientes de la importancia de una educación básica en la lectura y escritura. Esta enseñanza se organizaba en escuelas comunitarias o de manera privada.

Concretamente en Amberes en 1522 hay noticia de un gremio de maestros y maestras dedicados a la enseñanza básica comunitaria, agrupados en el gremio de San Ambrosio. La formación que impartían consistía en lectura y escritura, idiomas como holandés, francés, español, italiano, alemán, lengua latina y griega, labores del hogar para las niñas, aritmética y música, canto e instrumentos.

Los docentes estaban acreditados para enseñar diferentes materias, por ejemplo François Werneix, en 1577, podía enseñar holandés, francés, lectura, escritura, canto e instrumentos, o Jacomyne van Aerde, estaba autorizada para la enseñanza del holandés, lectura, escritura y canto. La enseñanza se impartía tanto a los niños como a las niñas, y tenía como objetivo adquirir las competencias básicas para desenvolverse en la vida adulta tanto en el ámbito de los negocios como en la vida familiar y social, en la que se valoraba especialmente la música.

Por otra parte, en Amberes también había escuelas para niños pobres o huérfanos, fundadas por el emperador Carlos V en 1546, que dependían de la Iglesia Católica, y en las que se enseñaba principalmente su doctrina en forma de catecismo (pregunta-respuesta) y de manera memorística mediante cantos en lengua vernácula (*Een bequaem Maniere om Ionghers*

soetelijck by sanck te leeren Franciscus Sonnius, Obispo de Amberes, 1571)

En Inglaterra, la iglesia catolica mantenía, antes del decreto de disolucion de las cantorias (Enrique VIII, 1547), escuelas elementales en pequeñas ciudades y pueblos con un curriculo compuesto basicamente de canto y lectura y escritura, que seguía la tradicion cristiana medieval de la musica como elemento imprescindible de la liturgia. Aunque la disolucion de las cantorias enriqueció las arcas reales por la confiscacion de sus bienes, supuso sin embargo el empobrecimiento de la educacion general y musical de las clases populares ya que, privados de sus principales recursos, los centros tuvieron que desarrollar su labor con medios precarios, situacion que no cambiaria hasta finales del siglo XIX.

Hacia el final del periodo isabelino (1558-1603), el lugar de la musica en los programas de estudios de la escuela inglesa dependía, mas que de otra cosa, del gusto y de la capacidad del maestro, como se puede juzgar por los escritos de los especialistas en temas educativos.

Roger Ascham (1515-1568), cuya preocupacion practica era dar a los jovenes de la aristocracia una enseñanza que se ajustara a su posicion social, de hecho fue maestro de la futura reina Isabel I, consideraba la musica como un estudio razonable, siempre que no se le dedicara demasiado tiempo (The Scholemaster, 1570, edicion postuma), opinion que basaba en la maxima de Galeno "Demasiada musica perjudica los modales del hombre."

William Kempe, autor de *The education of children in learning* (1588), esbozo un posible programa de estudios para las escuelas sin mencionar en absoluto la música

Avanzado el siglo XVI y más aun en el XVII, la presencia de la clase media en la vida social y el desarrollo de la industria y el comercio, orientaron la educación hacia los aspectos "útiles" del currículo, quedando perjudicada la idea de la formación integral de raíz medieval

John Locke (1632-1704), dirigiéndose a una sociedad preocupada por el crecimiento material, afirmaba que el aprendizaje musical era una pérdida de tiempo

En la Alemania protestante, las ideas de Lutero y la tradición de los *meistersingeren* hicieron que la música se enseñase en las escuelas primarias, tanto las regidas por religiosos como en las laicas, el currículo se componía de canto y elementos de teoría de la música y se enseñaba como valiosa disciplina intelectual, deber religioso y placer social. Se conservan libros de texto para la enseñanza de la música durante la Reforma y la época inmediatamente posterior, que tratan del canto, la teoría musical y la composición, muchos de ellos presuponen un grado notablemente alto de conocimientos técnicos en sus usuarios

En las escuelas secundarias de gramática latina (*Lateinschulen*) preparatorias para la universidad, la carrera eclesiástica y la administración, la música era materia obligada junto con el latín y la retórica. Este desarrollo y valoración de la música en la educación después de la Reforma, condujo en Alemania a la fundación de sociedades musicales de aficionados para la práctica de la música vocal e instrumental tanto en la iglesia como fuera de

ella, de manera que en 1620 Michael Altenburg describe "Apenas si existe alguna aldea, especialmente en Turingia, donde la musica tanto vocal como instrumental no florezca y prospere Si no hay organo, la musica vocal se adorna al menos con cinco o seis instrumentos de cuerda"

No obstante, la situacion cambio despues de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), como demuestra la dificultad para encontrar aficionados para la musica de los actos liturgicos debido a un cambio en la valoracion social de esta practica en la iglesia por parte de las clases burguesas

El calvinismo, al no favorecer la musica en la iglesia, hizo que su importancia disminuyera en la formacion profesional Pero la necesidad del canto liturgico de los fieles, hizo que la educacion musical incluyese la enseñanza del canto en las escuelas primarias, fue celebre el metodo Le Droit Chemin de Musique (1550), de L Bourgeois

En las areas catolicas, la educacion musical en la educacion general tambien perdio importancia por la influencia pedagogica de los jesuitas, que dominaron la mayoria de los colegios a partir de la segunda mitad del siglo XVI

La orden de los jesuitas, fundada en 1534, se dedicaba principalmente a la formacion de la juventud desde los principios de la fe catolica y segun los postulados del Concilio de Trento (1563) Su sistema educativo se asentaba en la logica y el metodo y daba predominio a la formacion racional sobre la sensible, dejando de lado la formacion estetica

Aunque eran celebres las representaciones de teatro religioso en los colegios, con participacion de la musica vocal e instrumental, estas

representaciones eran fundamentalmente de carácter didáctico-moralizante, siendo la música un elemento más de la organización escénica, encargada a músicos profesionales cuando era posible (Salamanca, siglo XVIII, iglesia del Colegio de la Compañía de Jesús, asisten la capilla de música de la Catedral y de la Universidad)

Por lo tanto, desde finales del s. XVI, en la mayoría de los países de Europa la educación musical perdió peso en la educación general a favor de una educación más práctica. Sin embargo, las emergentes clases medias, por imitación de los gustos de la aristocracia, veían en la música una buena forma de entretenimiento social y, como consecuencia, se conocería un gran desarrollo de la práctica musical de aficionados a través de los *collegium musicum*, de las academias y de la música doméstica, junto con la publicación de tratados, ediciones musicales y proliferación de maestros de música.

Hubo, no obstante, en este período, educadores que defendieron la idea de la educación musical como parte de la educación general y sus ideas serían fundamentales para el desarrollo de la educación musical en el contexto de la educación general en los siglos siguientes.

El primero de ellos es Jan Amos Komensky (1592-1670), "Comenius", (*Didactica Magna, seu omnes omnia docendi artificum*, 1657), nacido en Moravia, líder protestante y teórico de la educación, diseñó un sistema educativo para la educación primaria y secundaria en el que las artes y la música jugaban un papel esencial. Algunos pedagogos lo señalan como el creador de métodos sensoriales y activos. Aunque sus teorías fueron bien recibidas en su época, sería en el siglo XIX cuando ejercieron verdadera influencia en la educación.

En la educación musical, Comenius es seguidor de Lutero y considera la música como elemento religioso y social. Introduce la música en todas las etapas de su sistema educativo. Para él, el canto es el elemento central de la educación musical y hay que enseñarlo de manera gradual, adaptándolo a la edad y a los intereses de los niños.

En el Siglo de las Luces se irían imponiendo los principios educativos seculares relacionados con la Ilustración.

J.J. Rousseau (1712-1778), formado como músico, en *l'Émile, ou l'éducation* (1762), que representaba el cambio mayor en la filosofía educativa, introdujo la idea de que la música merece atención desde temprana edad por sus beneficios psicológicos individuales y sociales. Planteaba que la práctica y la audición deben preceder a la lectura y a la escritura musical, idea que consideraba unida a la capacidad de aprendizaje en función de la edad, también proponía ejercicios creativos cuidadosamente preparados para todos los niños e inventó un método numérico de enseñanza del solfeo (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, 1,2,3,4,5,6,7). Sus ideas tuvieron gran influencia en el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Johann Bernhard Basedow (Alemania, 1723-1790), siguiendo las teorías de Rousseau, sugería que el canto puede ser utilizado como estímulo para toda clase de aprendizaje, y uno de sus colaboradores, F. W. Rust (Worlitz, 1739-1796), aplicó esta idea al aprendizaje de la tabla de multiplicar.

A partir de la idea de Basedow sobre los beneficios individuales del canto, surgió en Alemania un nuevo repertorio de canto escolar compuesto

por autores celebres del s XVIII como J A Scheibe (1708-1776) y J A Hiller, no obstante, el equilibrio entre lo artistico y las diferentes capacidades de los niños en funcion de su edad, no se alcanzo hasta la siguiente generacion de compositores entre los que destacaron Reichardt, Schultz y Zelter (1758-1832)

2 1 3 3 Universidades

Durante el primer Renacimiento la universidad siguio el modelo medieval de enseñanza de la musica en el contexto de los estudios de artes. Los tratados universitarios para la enseñanza musical se pueden seguir clasificando como en la Edad Media teóricos (especulativos y técnicos), y prácticos

En la parte practica de los tratados se incluira la polifonia y la composicion. Tambien hay tratados mas modernos que, de acuerdo con el programa de algunas catedras, incluyen las dos partes (Musica Practica, 1482, de Bartolome Ramos de Pareja, compositor y catedratico en Salamanca en torno a 1460-70 y en Bolonia en torno a 1482) y comienzan a aparecer los tratados sobre instrumentos debido al desarrollo y valoracion de la musica instrumental (Musica getutsch, 1511, de Virdung, en el entorno universitario de Heidelberg, Epitoma musice instrumentalis, 1530, de Oronce Fine, en el Colegio de Francia en Paris, Declaracion de instrumentos musicales, 1555, de Juan Bermudo, en la ciudad universitaria de Osuna)

La organizacion de los estudios y el programa de musica pueden verse en la universidad de Salamanca, modelo universitario del quinientos en el ambito hispanico. La musica se cursaba en los estudios de Artes que, segun los estatutos de 1529, se estructuraban de este modo

- Gramatica, Retorica, lengua griega y hebrea

- Musica, Matematicas, Logica, Filosofía natural y Filosofía moral

Los estudios de Artes tenian caracter de "estudios comunes", preparatorios, con respecto a las Facultades Mayores (Teologia, Canones, Leyes y Medicina) Con ellos se accedia al grado de bachiller en Artes o al grado de licenciado en Artes

Era tambien comun en las universidades europeas exigir el estudio de la musica, dentro de los estudios de Artes, para acceder a los grados de bachiller y licenciado o maestro en Artes, asi aparece en los estatutos de Heidelberg (1402), Cracovia (1406), Viena (1412), Leipzig (1436), Paris (1452) y Cambridge (1498) En ese contexto, en Salamanca, la musica se estudiaba de forma teorica (especulativa) y practica (canto llano, canto de organo y contrapunto) "El catedratico de musica leera una parte de su hora de la especulacion de la musica, y otra parte exercite los oyentes en cantar, que hasta el mes de marzo muestre canto llano y de alli a la Fiesta de San Juan canto de organo y de alla a vacaciones el o su sustituto contrapunto les muestre" [Estatutos de 1529]

A lo largo del siglo XVI, las restantes universidades castellanas, antiguas y nuevas, siguieron, en teoria, el modelo salmanticense de las artes La Universidad de Alcala, fundada por el Cardenal Cisneros en 1498 e inaugurada en 1508 no contemplo, sin embargo, entre sus Catedras ninguna dedicada a la Musica, a diferencia de la Universidad de Salamanca

En la mayoria de las universidades de Europa, a partir del siglo XVI la musica fue diluyendose en el programa de las matematicas y la física, asi sucede en Paris a finales del XVI, en Viena (1537) y Heidelberg (1558), debilitandose la presencia de la musica en los planes de estudios

En los estudios hispanicos el problema se plantea con las reformas ilustradas del siglo XVIII, en el Plan General de Estudios de 3 de agosto de 1771, elaborado por la Universidad de Salamanca como modelo para las universidades hispanicas, los estudios de Artes (Bachiller en Artes) y otros estudios preliminares de las facultades mayores se cursarian en tres años, la musica desaparece de los estudios de Artes y, en Salamanca, se convierte en una materia a extinguir, de hecho la cathedra de musica se suprimio oficialmente en 1792 mediante una Provision Real de Carlos IV, que reorganizo la enseñanza de la musica encomendando la musica practica a la capilla musical de la Universidad y la parte cientifica a las cathedras de Matematicas

La universidad francesa surgida del decreto napoleonico de 1808, tambien deja fuera de sus planes la musica debido a una concepcion de materia ornamental y opcional, impropia de los estudios universitarios

Es evidente que a partir del siglo XVI, los estudios universitarios en Europa se alejaron de la concepcion escolastica medieval, donde la musica tenia su lugar, y se organizaron de una manera mas adaptada a las necesidades de los nuevos tiempos, igual que ocurriria con la enseñanza primaria. La musica teorica seria desplazada por la musica practica, que se desarrollara en otras instituciones tanto para el ejercicio practico como para su enseñanza

Sin embargo, esta tendencia de minoracion de los estudios de musica no se produjo en la organizacion universitaria inglesa. Las universidades inglesas eran las unicas que otorgaban grados en musica, incluso aunque no tuvieran profesorado especifico y los alumnos estudiasen de forma privada. Los primeros titulos se expidieron en Cambridge en 1464 y en

Oxford en 1502 Habia titulos de Bachiller y de Doctor en Musica (con categoria superior al de Maestro en Artes) (Fayrfax, recibio el titulo de Doctor en Cambridge, Tye de Bachiller en Cambridge, Gibbons de Doctor en Oxford) Las enseñanzas eran teoricas y practicas, con pruebas de composicion, planes de estudio estandarizados desde el siglo XVII y catedras de musica (Oxford, 1636)

En cuanto a los textos teoricos, el De Musica de Boecio fue empleado hasta el siglo XVIII El titulo de Bachiller permitia enseñar en estudios generales de artes siguiendo cualquiera de los textos de Boecio, el titulo de Doctor permitia enseñar en la facultad de musica Aunque pocos titulados alcanzasen el privilegio de enseñar en la universidad, los musicos profesionales adquirian los titulos como ayuda para lograr empleos en las instituciones docentes eclesiasticas

2 1 3 4 Enseñanza profesional de la Música

En esta epoca y hasta finales del siglo XVIII, gran parte de la enseñanza musical instrumental profesional en Alemania y Paises Bajos todavia dependia de los gremios de musicos En Amberes era bastante comun que instrumentistas de renombre tuvieran una escuela de aprendices

Los estatutos de 1555 del gremio de instrumentistas de los santos Job y Maria Magdalena de esa ciudad establecian que el maestro y los discipulos podian tocar juntos en banquetes y en otras ceremonias publicas, siempre que el numero fuera razonable y que los aprendices pudieran tocar decentemente

En Paris, la instrucción musical de los profesionales de los espectáculos de la ciudad se desarrollaba de manera artesanal y generalmente de padres a hijos, aunque la patente que daba derecho al ejercicio de la enseñanza estaba regulada por un monopolio real, de origen medieval, concedido a la corporación de los músicos de la confraternidad de Saint-Julien des Menestriers

El monopolio pasó luego, bajo Luis XIV, a la Academie Royale de Musique (1672, fundada por J B Lully) que se dedicaba, sobre todo, a los espectáculos y dedicaba a la enseñanza el esfuerzo suficiente para asegurar la continuidad profesional en los espectáculos de la corte. Los compositores generalmente desarrollaban su técnica siguiendo modelos consolidados (Palestrina, Hasse) y siempre que era posible viajaban para escuchar la interpretación de los grandes maestros. Se aprendía también de forma artesanal, recibiendo la instrucción de algún maestro, como

Otra forma de aprendizaje de la composición era el estudio de las reglas en tratados como los de Fux (*Gradus ad Parnassum*, 1725), Coprario (*Rules how to Compose*, 1610), Friedrich Niedt (*Musikalische Handleitung*, 1700), Mattheson (*Der vollkommene Capellmeister*, 1739). La copia de música era otra forma de aprendizaje que, además, contribuía a la difusión de la música más allá del área de producción

La enseñanza de las formas musicales se limitaba a unas pocas reglas que concernían a formas pequeñas como el minueto y el rondo, y a mucha práctica, las grandes explicaciones teóricas eran fundamentalmente para satisfacer las necesidades de los aficionados y diletantes, tal como explica Mattheson en 1713 a propósito de la fuga

A diferencia de los interpretes, que se preocuparon fundamentalmente por la tecnica, un numero importante de compositores de este periodo adquirieron, ademas, formacion importante en otros campos del conocimiento o titulos universitarios que les servian para ocupar puestos con funciones docentes director de musica (Alemania, estudios en la Lateinschule, Inglaterra, Bachiller y Doctor en musica) o profesor (Salamanca, catedratico de musica en los estudios de artes con titulo de maestro en artes, Inglaterra, profesor de musica en estudios de artes con el titulo de bachiller en Musica, profesor en la facultad de musica con el titulo de doctor en musica)

En los paises catolicos el ambito principal de formacion de los profesionales eran las capillas musicales tanto para la formacion vocal, la instrumental y de la composicion La educacion musical en Italia destacaba ademas por la formacion vocal e instrumental proporcionada por los conservatorios y otros centros beneficos dirigidos por la iglesia

La palabra "conservatorio", de origen italiano, aparece en sus primeras acepciones como sinonimo de hospicio, asilo y establecimiento benefico donde se recoge a los huérfanos, enseñándoles el oficio de cantor para las funciones religiosas principalmente Los primeros conservatorios tienen sus orígenes en la Italia del siglo XVI, los mas antiguos son los fundados en la ciudad de Napoles Santa Maria de Loreto (1537), la Pieta dei Turchini (1584), los Poveri di Gesu Christo (1589) y Sant' Onofrio de Capuana creado hacia 1600

Estos centros reciben diversas denominaciones, así, el Conservatorio de Napoles puede ser Academia en Roma y Liceo en Bolonia, con una referencia mas explicita a la enseñanza, de la misma manera, los Ospedale

en Venecia son Hospicios en los que se crea una "escuela" en la que se enseña musica a las llamadas hijas u hospicianas. El horario de un dia normal era de cinco horas por la mañana de dedicacion a pasajes difíciles, trinos, escalas y ornamentos, a menudo frente al espejo, y tres horas por la tarde dedicados a la teoria de la musica, practica contrapuntistica y estudio del estilo de los cantantes contemporaneos mas famosos.

Progresivamente iran incorporando disciplinas instrumentales de manera que numerosos compositores italianos de los siglos XVII y XVIII, tales como Vivaldi, Paisiello, Pergolesi o Scarlatti, aparecieran ligados a ellos, bien como estudiantes o como profesores.

Vivaldi ejercera como director, compositor y profesor de violin en el Ospedale de la Pieta en Venecia, centro que llega a contar con una orquesta excelente. La admision de estudiantes externos, colegiales, que acceden al Centro con el objeto preciso de adquirir una instruccion musical es alentada por el hecho de que sus tasas de inscripcion garantizan una base economica a las funciones mas propiamente asistenciales de la institucion.

La masificacion se manifiesta en el numero de estudiantes (del orden del centenar), pero tambien en el tipo de instruccion, eficiente pero sumaria, confiada tal vez a tres maestros para todo (uno para el canto, el cembalo, el contrapunto, uno para los instrumentos de arco, otro para los de viento).

En Francia, aunque la enseñanza musical se impartia tambien en los gremios y capillas de musica y desde 1672 en la nueva Academie Royal de Musique, en 1784 se funda la Ecole Royal de Chant et Declamation, con modelo en los conservatorios de Napoles y Venecia, y fundamentalmente para la enseñanza de la nueva musica italiana. Despues de la Revolucion,

se crea el Institut National de Musique (1792), con los músicos de la Guardia Nacional dirigidos por su capitán Bernard Sarrete, con el fin de formar a los músicos militares de la nación, posteriormente por ley de 3 de agosto de 1795, se convirtió en Conservatorio Nacional de Música, primer establecimiento público moderno de enseñanza musical en Europa, que por sus objetivos docentes, sus métodos y su organización financiada por el estado, pretendía diferenciarse de otras instituciones como los conservatorios italianos y las capillas musicales eclesásticas

La orientación profesional de la enseñanza, desligada de los poderes eclesásticos y aristocráticos y cada vez más cercana a una creciente burguesía con interés por acceder a los espectáculos musicales y a la formación musical, fueron cambios importantes que favorecieron la creación de más Conservatorios en Europa y América que siguieron el modelo parisino

2 1 3 5 Actividad y formación musical de los aficionados

Además de la enseñanza particular en el ámbito de cámara, ofrecida a la realeza y a la nobleza civil y eclesástica, cuyo origen se encuentra en la práctica cortesana medieval y que contó desde entonces con muchos e importantes maestros, floreció en este período, por extensión de la anterior, una práctica y enseñanza colectivas en diferentes organizaciones que surgieron en Europa

Hay que reseñar que a partir de la segunda mitad del siglo XVI, esta práctica de la música como actividad de ocio, se amplió a la naciente burguesía comercial, debido a la difusión, a través de obras como El Cortesano de Castiglione, de las ideas del humanismo y su concepción de las habilidades y destrezas que toda persona de determinado nivel debería

exhibir tanto en la vida social como en la privada, entre las que destacaban la música y la danza

- Academias

Las accademie de Italia eran organizaciones intelectuales cuya actitud hacia las artes era erudita y estética, su origen eran grupos laicos de fraternidad y entroncan con la atmósfera político social del nacimiento de las repúblicas italianas del renacimiento humanista. La Accademia degli Intronati de Siena, fundada en 1520, es considerada la primera

El cambio en los intereses de una opulenta clase nobiliaria y comercial, origen de la mayor parte de la clase intelectual, se considera el principal factor del incremento de las academias italianas a partir de 1540 (fundación de la academia de los Umidi de Florencia)

Las ciudades italianas de una cierta importancia mantenían al menos una, alguna de ellas especializadas en leyes, filosofía, poesía. Solían tener estructura y organización comunes, el gobierno normalmente se definía por los estatutos y los miembros eran electos, había emblemas que simbolizaban poderes metafísicos y místicos, celebraban festividades de santos, conmemoraban a los miembros difuntos, organizaban banquetes, espectáculos y entretenimientos, todo ello con oraciones, discursos y versos en estilo platónico y con referencias abundantes a la mitología y a la antigüedad clásicas

Aunque las academias dedicadas exclusivamente a la música eran inusuales antes de la segunda mitad del siglo XVI, la música especulativa y la práctica fueron temas que interesaron desde los comienzos del movimiento académico (Academias literarias y teatrales de Siena como las

de los Intronati y los Rozzi, Accademia Filarmonica de Verona, fundada en 1543)

Hacia finales del siglo XVI surgen academias dedicadas exclusivamente a ensayos y actuaciones musicales, separandose de las consideraciones humanistas y aristocraticas que habian sido el origen del movimiento academico. Significaba esto un cambio de mentalidad social hacia la figura del musico practico que podia constatarse tambien en los salarios, como la Academia dello Spirito Santo del cardenal Guido Bentivoglio en Ferrara o la Accademia Filarmonica de Verona, donde tenian la consideracion de profesores.

Junto a las academias dedicadas a la practica musical, que se convertirian en modelo en el siglo XVII, seguirian existiendo otras dedicadas a la especulacion musical o a la relacion de la musica con la poesia, tales como la Camerata Florentina y la Bardi. Excepto casos aislados en Alemania y Francia, las academias musicales no floreceran fuera de Italia hasta el siglo XVII.

En las postrimerias del siglo XVII, la educacion de los nobles y de la clase dirigente, que contemplaba, ademas de las letras, la danza y la esgrima, el estudio de los rudimentos de la musica, pasa de la gestion patricia de las academias literarias a los colegios de nobles.

- Collegium Musicum

Los collegium musicum y los clubs musicales de Alemania, Austria, Suiza y Reino Unido eran reuniones de musicos con intereses no profesionales. Se diferencian de las academias italianas en su apertura hacia las clases medias de la burguesia ciudadana. Nacen, ademas de por las

razones religiosas, por la imitación por parte de la clase media de los entretenimientos, en los que la música era valorada como placer y actividad social

En Alemania, donde la música desempeñaba en la liturgia un papel aun mayor que el que había desempeñado antes de la Reforma, la difusión de las organizaciones musicales de aficionados fue una continuación y una ampliación de la tradición de los gremios de maestros cantores y se benefició de la educación musical impartida en las escuelas

Las sociedades musicales de ciudadanos se denominaron Musikkränzlein o convivia musical. Los Musikkränzlein incluían a los Stadtpfeifer (instrumentistas de viento) y los Stadtgeiger (instrumentistas de cuerda) locales, junto con los Rollbruder (instrumentistas profesionales de refuerzo), allí donde existían estos cuerpos auxiliares oficiales o semioficiales

El cantor, como principal autoridad musical de la ciudad, debía supervisar sus actividades. Esto suponía que cuando se necesitaba un coro se recurría al preparado por el cantor en la principal escuela e iglesia de la ciudad. Musikkränzlein célebres: Worms (1561), Nuremberg (1568), Gorlitz (1570), Wernigerode (1587)

Las sociedades musicales universitarias se denominaron hasta el s XVIII como collegium musicum. Los collegium musicum estaban compuestos por estudiantes aficionados. Su formación académica y el nombre en latín, indican que, como las accademie italianas, mostraban un serio interés por la música como estudio teórico y como placer. Sin embargo, tal vez fueran menos solemnes en su actitud de lo que su serio título sugiere

dada la juventud de la mayoría de sus miembros No existió mucha uniformidad en la organización de estos grupos

La guerra de los Treinta Años (1618-1648), obligó a suspender sus actividades hasta que se restableció la paz, pero la sede alemana de música resucitó estos colegios y creó otros nuevos Colegio musicum celebres Frankfurt in Main (1588), Hamburgo (1660), Halle (1694)

En Suiza, los colegios musicum, nombre universalmente adoptado en todo el país, comenzaron siendo una compensación para los amantes de la música por la salida de esta de la iglesia

La prohibición de la música litúrgica o su extrema limitación, llevó a la formación de sociedades musicales, que en un principio interpretaban simplemente la música que no se interpretaba ya en la iglesia arreglos de los salmos a cuatro voces, ya que la liturgia solo permitía el canto al unísono, así como una música más antigua, de la época católica precalvinista, y nuevas obras religiosas no aceptadas en los oficios litúrgicos

Tales sociedades tenían un considerable número de miembros expertos músicos adultos antes vinculados a la Iglesia, la banda local de los Stadtpfeifer y también el coro escolar, hasta entonces preparado para cantar los servicios religiosos También se sumaron a ellas aficionados y amantes de la música, pero lo que allí se cantaba o tocaba estaba destinado exclusivamente a los miembros de la sociedad, que no tenían ningún interés en actuar en público

La iglesia fue inicialmente el lugar de reunión de tales sociedades Sin embargo, la salida de la iglesia parroquial supuso la ampliación de la esfera

de actividades de la sociedad y le permitio acercarse a la musica instrumental secular El primer Collegium musicum se formo en Zurich en 1613

Antes del nacimiento de los clubs musicales del siglo XVII y XVIII, en Inglaterra, desde la epoca Tudor (1485-1558) hasta el periodo isabelino (1558-1603), el entusiasmo de la realeza por la musica, no solo como parte del ceremonial, contribuyo a crear un movimiento en favor de la musica domestica vocal e instrumental, de manera que, aunque habia musicos profesionales disponibles, el verdadero placer parece haber sido la musica de aficionados

Los aficionados se encuentran entre la realeza (Enrique VIII, Isabel I, Maria Estuardo, interpretes y compositores), la nobleza (mansiones como Ingatestone y Hengrave Hall como agradable entretenimiento para la familia y sus sirvientes) y la clase media de Londres y otras ciudades (Morley el maestro y los dos alumnos cuyas preguntas, respuestas y explicaciones componen su *A plaine and easie introduction to practicall musick*, 1597, no son aristocratas)

A partir del siglo XVII la practica llega a las clases medias y al ambito rural Stanley Sadie ha descrito el crecimiento de los clubs musicales en East Anglia y otras zonas durante el siglo XVIII En 1721, un anuncio de *The Suffolk Mercury or Sto Edmunds-Bury Post* proponia que se realizaran reuniones semanales o mensuales para interpretar "los mas recientes solos, sonatas, conciertos y fantasias existentes"

Incluso aldeas muy pequeñas como Debenham, en Suffolk, tuvieron algun tipo de vida musical, allí, la sociedad musical se reunia cada mes "para

interpretar los oratorios de Haendel y otras obras” Entre los compositores disponibles, solo J C Bach y su socio, Friedrich Abel, compusieron específicamente para los conciertos londinenses La música en la mayor parte de los “Music Meetings” de provincias se componía fundamentalmente de oberturas y conciertos de Haendel, conciertos de Corelli y Geminiani y obras similares

Desde el punto de vista del oyente actual, esas actuaciones, en las que cualquier visitante que supiera tocar podía incorporarse al conjunto, debían ser muy peculiares técnicamente, pero en principio sus miembros tocaban juntos como diversión

Durante el siglo XVIII declinó el entusiasmo de los aficionados En 1744 se formó una sociedad en Manchester, pero su último concierto documentado es de agosto de 1745

- Tratados para la enseñanza de los aficionados

La invención de la imprenta (c 1450), la utilización de los tipos musicales (Petrucci, 1501) y el desarrollo paulatino de los medios de producción, permitieron la proliferación de un buen número de tratados para la enseñanza de los aficionados en Europa Esta enseñanza era en la mayoría de los casos una forma de aprendizaje autónomo

Uno de los primeros autores en darse cuenta de este potencial fue Luis de Milán, y esta idea plasmada al principio de su libro para vihuela titulado El Maestro (Valencia, 1536) “Libro de música de vihuela de mano Intitulado el Maestro El qual trahe el mesmo estilo y orden que un maestro traheria con un discipulo principiante mostrandole ordenadamente desde

los principios toda cosa que podria ignorar/ para entender la presente obra”
[Fol II]

Por toda Europa aparecieron metodos como A Plaine and Easie Introduction to Practicall Musicke (1597) de Thomas Morley, modelo de lo que serian los metodos para aficionados y que gozo de popularidad durante dos siglos, traduciendo al aleman a finales del siglo XVIII con el titulo de Musica practica

Tratados como el de Ravenscroft titulado A Brief Discourse of the True (but Neglected) Use of Charact ring the Degrees (1611) prometian a los aficionados avidos de conocimientos musicales aprender rapidamente y sin esfuerzo

Con esta orientacion vio la luz el The Modern Musick-Master or The Universal Musician (1711) de Meter Prelleur, que prometia enseñar a cantar a cualquier persona una cancion puesta en musica, asi como instrucciones para tocar la flauta, la flauta alemana, el oboe, el violin, el clave, junto con una amplia coleccion de aires y lecciones adaptadas a varios instrumentos extraidas de las obras de Handel, Bononcini, Albinoni y otros maestros eminentes, una breve historia de la musica y un diccionario de musica con terminos en griego, latin, italiano y frances, frecuentes en la musica

Hubo infinidad de metodos en esta linea, en algunos casos con varias ediciones The Compleat Musick-master (1704, 1707, 1722) de Thomas Brown, el metodo de violin de Thomas Cross titulado Nolens volens (1695), el Compleat Tutor for the Harpsichord (1707) de Keller, el Principes de la flûte traversiere (1707) de Hoteterre, etc

Tambien fueron utiles para los compositores aficionados los metodos de composicion como el Der musikalische Dilettant eine Abhandlung der Komposition (1771) de Daube

2 1 3 6 Sociedades de Concierto

La aficion musical de las academias y los collegium musicum cedio paso a partir del siglo XVIII a la organizacion de sociedades de conciertos en las que los socios disfrutaban fundamentalmente escuchando la nueva musica instrumental, mas compleja, en las interpretaciones de los profesionales

Comienzos

- En 1712, el Collegium Musicum de Francfurt y en 1721 el de Hamburgo se convirtieron en una organizacion que daba conciertos publicos ante una audiencia de suscriptores
- Grandes ciudades 1725, Paris, Concerts Spirituels Dublin, 1741 se inauguro el salon dedicado a la musica en Dublin, donde tuvo lugar el estreno de El Mesias, de Haendel Oxford, 1748 Leipzig, 1763 y 1781 Viena, 1771 Berlin, 1790
- Las sociedades de conciertos se desarrollaron tambien en ciudades pequenas Zittau, 1768, Gustrow, 1781, Haderlein, 1782, Anklau y Celle, 1783 - Las reglamentaciones de la Musikalische Gesellschaft (Varsovia, 1805) unian lo mejor de las sociedades tradicionales de musicos aficionados con la novedad de las modernas sociedades de conciertos al combinar la formacion musical e interpretaciones de los socios con los conciertos de los profesionales

2 1 4 Edad Contemporánea

En este periodo estudiaremos las principales aportaciones producidas en la educación musical desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad

La herencia de la Edad Moderna se manifestará en

- La creencia en el poder de la música para cambiar al ser humano
- La valoración de la educación integral y de la música en ese contexto
- La conveniencia de la educación musical en el contexto de la educación general en los estudios primarios y secundarios
- La formación musical profesional en los conservatorios
- La formación musical de los aficionados en las academias y asociaciones musicales

Sobre esta tradición, en la Edad Contemporánea se incorporaron nuevos elementos

- a La fundamentación científica de la educación musical
- b La diversidad metodológica de la educación musical en el contexto de la educación general
- c La universalización de la educación musical en el contexto de la educación general
- d El estudio científico de la música en las universidades

2 1 4 1 Formación musical de los aficionados en el siglo XIX

- El movimiento Coral

El fenómeno más característico de la vida musical del ochocientos es la expansión del dilettantismo y la transformación de sus fines y orientaciones. Antes se centraba en la música instrumental, que ahora tenderá a ser más una actividad de músicos profesionales, mientras que los

aficionados se agruparan principalmente en sociedades para la practica del canto coral

A la difusion de este movimiento contribuyo la creencia en la capacidad de la musica para influir en el comportamiento humano Es un fenomeno con dos manifestaciones

- a La musica como medio de purificacion espiritual idea cercana al catolicismo Con esta orientacion surge en Alemania el cecilianismo (Cicilienverei), que emplea el coro mixto, instrumento de la polifonia a capella, idealizada por los profetas del cecilianismo
- b La musica como medio de encuentro y fraternidad universal idea laica y democratica, arraigada en el humanismo del setecientos tardio Con esta orientacion nace en Alemania la cancion para coro masculino (Mannerchorlied) de las Liedertafel (mesa de Lieder)

Como consecuencia, el movimiento coral favorecio la difusion y el incremento de la instruccion musical en un momento en el que las instituciones eclesiasticas habian perdido el monopolio de la enseñaanza

En esta linea destaca Hans Georg Nageli (1773-1836) Editor, compositor y teorico Recupero la tradicion alemana de los coros de hombres (Liedertafel) Funda la Schweizerbund, sociedad coral con ramas en toda Suiza, y un Singinstitut en Zurich (1805) Contribuye al desarrollo de la educacion musical en las escuelas primarias y secundarias siguiendo las ideas de Pestalozzi, escribe varias obras didacticas, que se convierten en libros de texto para los maestros, y las aplica durante 20 años en una escuela fundada por el

El movimiento coral se desarrollo primero en Europa central, especialmente en Suiza, Alemania, Austria, Holanda, Belgica y Francia, desde estos paises se difundio hacia el norte, el este y mas tardiamente hacia el sur de Europa, finalmente alcanzaria otros continentes

- La musica instrumental

La actividad instrumental de las Sociedades de Conciertos continuo floreciendo, pero comparado con las sociedades de canto coral lo hizo de forma mucho mas lenta y limitada a las ciudades mayores, por evidentes razones economicas

Ademas de la actividad concertistica de los profesionales para un publico aficionado cada vez mas numeroso, no hay que olvidar la actividad instrumental de los propios aficionados, como la Hausmusik del mundo germano-austriaco, que genero una formacion musical especializada muy importante

Un capitulo importante de la practica musical de aficionados es la dedicada a agrupaciones instrumentales como las bandas de musica. En España, en torno a las Academias de las Bandas de Musica vinculadas a los municipios de provincia, se desarrollo a partir del siglo XIX una intensa vida cultural centrada en la musica, con una organizacion de la enseñanza musical basada en la practica instrumental y destinada fundamentalmente a aficionados adultos y niños, algunos de los cuales encontraron en esa actividad su profesion posterior

- Liceos y Academias

Los Liceos, Academias y organizaciones similares eran sociedades donde convergían aficionados de la burguesía y músicos profesionales para la enseñanza, promoción y difusión de la música

Se diferenciaban de las Sociedades de Conciertos y las Sociedades Filarmonicas en que estas se dedicaban fundamentalmente a la organización de conciertos de músicos profesionales, abiertos al público en general o solo para los socios

Destacaron entre los Liceos y Academias

- a Madrid Liceo Artístico y Literario (1837) Proporciono el modelo para otras organizaciones similares El Liceo era "una sociedad exclusivamente dedicada a procurar el fomento y prosperidad de la literatura y las bellas artes" Se componia de seis secciones Literatura, Pintura, Escultura, Arquitectura, Musica y de Adictos (socios) Cada una de las cinco primeras secciones tenia la obligacion de contribuir con sus trabajos al sostenimiento de la sociedad, amenizando las reuniones semanales en las noches de los jueves Tambien hay que mencionar en Madrid la Academia Filarmonica y el Instituto Español (1839)
- b Barcelona Liceo filarmonico-dramatico barcelones de Doña Isabel II (1838), con catedras de musica vocal e instrumental y de declamacion y teatro donde actuaron compañías de opera italiana y donde se formo una orquesta en la que intervenian los propios alumnos Instalado inicialmente en el antiguo convento de Montesion Pronto nacio la idea de construir un 58 edificio de

nueva planta, con la amplitud adecuada para la enseñanza y con un teatro digno de la ciudad

- c Otras ciudades liceos de Valencia (1836), Sevilla (1838), Salamanca (1838), Murcia (1838), Alicante (1839), Granada (1839), Avila (1841), Santander (1841), Burgos (1841), Valladolid (1842), Cordoba (1843), Malaga (1843), Cadiz (1844), Oviedo (1845), A Coruña (1845), Vigo (1847), Lerida, Logroño, Huesca,

- Conservatorios

Durante todo el siglo XIX los nuevos Conservatorios de musica proliferaron en Europa y America Desvinculandose de sus objetivos asistenciales iniciales y de los poderes eclesiasticos y aristocraticos, cercanos a la creciente burguesia, con interes por acceder a los espectaculos musicales y a la formacion musical, desarrollando un modelo de formacion especifica en el que perdieron incidencia los aspectos extramusicales a favor de la especializacion centrada en la interpretacion vocal e instrumental, la composicion y la direccion

El Conservatorio Nacional de Musica de Paris (1795) marco el modelo a seguir, tanto en Francia como en otros paises Otras fundaciones posteriores Milan en 1807, Praga en 1811, Viena fundado por Salieri en 1817, Varsovia en 1821, Royal Academy of Music de Londres en 1822, la Haya en 1826, Lieja en 1827, Bruselas en 1832, Lisboa en 1836, Leipzig, fundado por Mendelssohn en 1843, Rotterdam en 1845, Berlin y Colonia en 1850, Dresde en 1856, San Petersburgo en 1859, Amsterdam en 1862, Moscu en 1866 En España, durante 1830 y tras dos intentos fallidos (1810, 1816), se fundo en Madrid el "Real Conservatorio de Musica M^a Cristina",

que contara con la exclusividad de la enseñanza musical oficial en España hasta 1905

2 1 4 2 Universidad

La música en la universidad había formado parte de los planes de estudios medievales como herencia de la estructuración del saber en torno a las artes liberales y más concretamente a las ciencias matemáticas del *quadrivium*

El programa era fundamentalmente teórico especulativo, aunque algunas universidades como la de Salamanca se preocuparon desde su fundación por la enseñanza del canto, y universidades inglesas como Oxford y Cambridge expidieron, desde el siglo XV, títulos de Bachiller y Doctor en Música, en los que se requería el conocimiento de la composición de música vocal

A lo largo de la Edad Moderna, la organización escolástica del conocimiento fue abandonándose y con ella la presencia de la música en los estudios de Artes, España, uno de los últimos países en acoger las reformas, excluye la enseñanza de la música de sus planes de estudios a finales del siglo XVIII

La tradición inglesa de estudios prácticos de música en la universidad se mantuvo hasta el siglo XX. Los grados universitarios de música tenían mucho de enseñanza profesional, siguiendo la corriente dominante de Oxford y Cambridge y dedicados fundamentalmente a la formación de maestros de música locales tanto de música sagrada como profana, alejándose de la forma en que se enseñaban otras artes como la arquitectura, que comenzó a estudiarse desde una perspectiva histórica ya

en el Renacimiento, esto no era fácil en el caso de la música porque faltaba documentación para hacer estudios comparables, que no fueron de importancia hasta el siglo XVIII con las obras de Burney y Hawkins (Charles Burney, *A General History of Music*, 1776) (John Hawkins, *General History of the Science and Practice of Music*, 1776)

En las universidades de Alemania y Austria, la música fue considerada materia de estudio y fue incluida en el siglo XIX entre sus programas. Se crean cátedras de música en Bonn (1827) y Berlín (1832), orientadas principalmente hacia el estudio de la teoría y la historia y estética de la música.

Un paso decisivo en la introducción de los estudios musicológicos en la universidad europea fue la presencia de E. Hanslick en la universidad de Viena, primero como profesor visitante de Historia y Estética de la Música en 1856, y a partir de 1870 como catedrático, en 1898 fue inaugurado el Musikwissenschaftliches (Instituto de Musicología), su primer profesor sería Guido Adler (1855-1941), alumno y sucesor de Eduard Hanslick desde 1878, e impulsor de la musicología moderna como disciplina universitaria.

Este interés renovado por la música como materia universitaria, sentido en primer lugar en Alemania y Austria, se extendió pronto a otros países y continentes.

En España la música se incluye en 1858 en el programa de la asignatura de Estética en la Facultad de Filosofía y Letras en la entonces Universidad Central (Complutense).

En Francia se crea la primera cátedra de Historia de la Música en 1904, en la Universidad de la Sorbona

En EEUU, la primera cátedra se crea en 1876 en Harvard. Esta tendencia a integrar el estudio científico de la música en los estudios universitarios, posteriormente ha dado lugar a diferentes titulaciones en el ámbito de la musicología, fundamentalmente histórica

En los Estados Unidos de América, en el siglo XX, prácticamente todas las instituciones de enseñanza superior ofrecen enseñanza musical, y muchas de ellas estudios completos. Hay dos tipos de instituciones: el departamento de música en una facultad, y la facultad de música (School of music)

Los departamentos universitarios ofrecen un mínimo de conocimientos en interpretación y se dedican fundamentalmente a proporcionar una formación en el contexto de las humanidades que permita estudios de postgrado. Las facultades de música (School of music), dedicadas principalmente a la interpretación y la composición, pueden contar con plantillas amplias de profesorado y ofrecer conciertos que compiten con los de los centros culturales metropolitanos

Estadísticamente, la mayoría de los estudiantes de las facultades de música se matriculan buscando un título que les permita ser profesor de música en alguna escuela secundaria, generalmente en el mismo estado en el que se cursaron los estudios superiores, aunque también hay alumnos que reciben la formación superior musical para convertirse en intérpretes

Los alumnos de los departamentos de musica buscan la formacion necesaria para dedicarse a la erudicion e investigacion

2 1 4 3 Educación Musical en el ámbito de la educación general

Durante el siglo XIX la mayoría de los gobiernos de Europa comenzaron a asumir responsabilidades en la educacion y a diseñar sus propios sistemas nacionales, ya que en la era de la industrializacion, el conocimiento basico de la lectura, de la escritura y del calculo fue necesario para acceder a los nuevos trabajos

Surgian al mismo tiempo teorías e ideologías que planteaban cambios en las actitudes hacia los niños, en la naturaleza de la enseñanza y en las propuestas sobre la escolarización. Fue en ese clima de reformas sociales y expansión de la educación cuando se pusieron las bases de los modelos modernos de enseñanza y organización curricular y la música se estableció como materia escolar por diferentes razones

- Mejora del canto liturgico del pueblo. A principios del XIX permanecian fuertes todavia los lazos entre las practicas religiosas y educativas. En las escuelas elementales de Rusia, por ejemplo, la lectura de las escrituras y la practica de los cantos liturgicos eran elementos del curriculo tras la legislacion de 1819. Los lideres religiosos, especialmente los de Inglaterra, USA, Dinamarca, Noruega y Suecia, citaban con frecuencia la necesidad de las clases de canto en la escuela como forma de mejorar la participacion de la congregacion en el canto del culto religioso, que algunos informes (Thomas de Quincey) describian como muy deficiente.
- Para la mayoría de los reformadores europeos, los estudios musicales se asociaban con el fortalecimiento de la moral y la

mejora de la conducta social y por ello tenían garantizado un lugar en la educación elemental. En su *Manual of Instruction in Vocal Music* (1833), el inglés John Turner explica los rudimentos de la música como forma de ayudar al pueblo a comprender y a practicar la música de la iglesia, pero también como una alternativa saludable de ocio para las clases trabajadoras ante los "vicios" de la época.

- Unida al desarrollo moral estaba la idea de la transferencia del aprendizaje musical a otras áreas de la conducta y del conocimiento. Goethe, que propuso un sistema de educación de acuerdo con los nuevos tiempos en *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-9), argumentaba que el estudio de la música no solo era una forma de cultivar la conciencia moral sino también la habilidad para la escritura y el cálculo. Guillaume Louis Bocquillon "Wilhem" (*Manuel Musical*, 1835) defendía que el niño que ha aprendido música presenta grandes dotes de aplicación y características personales de cortesía y buena conducta.
- La música también era valorada como una forma de preservar la herencia cultural y promover un sentimiento de identidad nacional a través del canto de himnos nacionales y patrióticos, práctica muy extendida a lo largo de la historia contemporánea, especialmente en los movimientos de carácter nacionalista.
- La música, como parte de una educación pädocéntrica e integral, también fue valorada por algunos pensadores, no tanto por su posible contribución al desarrollo moral sino por ser una forma de experiencia y de auto-expresión. Esta idea que ya había sido defendida por Comenius (1592-1670) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), continuó en Johann Heinrich Pestalozzi y F. W. A. Froebel, los cuales tuvieron un fuerte impacto en la política y el

pensamiento educativos Pestalozzi (1746-1827) pedagogo suizo, reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. Recibió la influencia de Rousseau. Buscaba la reforma de la sociedad desde una educación integral que, más que la mera imposición de contenidos, concediera margen a la iniciativa y capacidad de observación del niño. Pestalozzi incluye la música en el currículo por la educación estética, la socialización y el descanso en las tareas del estudio, además del desarrollo de la moral, el patriotismo y la espiritualidad. Froebel (1782-1852) pedagogo alemán, acuñó el término de "jardín de infancia" (kindergarten). Plantea el desarrollo natural de los niños a través de la actividad y el juego. En sus escuelas infantiles el niño juega al aire libre en contacto con la naturaleza, sin coacción y autoritarismo del educador y mediante una educación integral a través de la escuela y la familia.

- Metodos del siglo XIX

Centrados en el aprendizaje y la práctica del canto, muchos de los métodos de enseñanza en grupo del siglo XIX están basados en tres principios básicos derivados de las teorías y prácticas de Rousseau y Pestalozzi: los sonidos han de ser enseñados antes que los símbolos, la adquisición de la capacidad de la lectura musical se considera un requisito para el desarrollo del pensamiento musical, la enseñanza ha de adaptarse a la edad y al estadio de desarrollo intelectual de los niños.

Esto implicaba normalmente un sistema especial de notación musical, como puede verse en la notación numérica de Rousseau (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, 1,2,3,4,5,6,7)

Estas ideas tuvieron gran influencia y están en la base de la mayor parte de los métodos y tendencias de la educación musical del siglo XIX

- a En ellas se inspiran los métodos de los suizos Michael Traugott Pfeiffer y Hans Georg Nageli y del alemán Carl August Zeller (1774-1846) El método Pfeiffer-Nageli (1810) plantea enseñar ritmo, entonación y dinámica, en ese orden y antes de aprender a leer las notas en el pentagrama, pasando después al canto de canciones, ordenadas por dificultad
- b En Norteamérica, el educador Lowell Mason (1792-1872), pionero de la educación musical en Norteamérica, inspirado por Pestalozzi, influyó en la decisión del Boston School Comité (1834) que incluyó la música como materia ordinaria en la escuela elemental por sus beneficios intelectual, moral, físico y recreativo, otras grandes ciudades de Norteamérica adoptaron la misma medida
- c En Francia, Galin (1786-1821), profesor de matemáticas y músico, fue influido por Rousseau, publicó un método (Meloplaste, 1818) en el que prescindía de la notación común sustituyéndola por una notación cifrada de influencia roussoniana, basando su sistema en el do fijo Su método fue divulgado y ampliado posteriormente por los hermanos Aime y Nanine Paris y Emile Cheve, el método Galin-Paris-Cheve adquirió fama y fue utilizado con éxito en otros países de Europa
- d También en Francia Guillaume Louis Bocquillon "Wilhem" (1781-1842) desarrolló un nuevo método para la enseñanza musical basado en la educación del oído, el conocimiento de los signos, la ejecución vocal e instrumental, las formas musicales y la

composicion representando las nuevas corrientes racionalistas en el campo de la Educacion Musical

Su metodo (Manuel Musical, 1835), se basaba en el do fijo y la lectura a vista, empleaba canciones y ejercicios cuidadosamente ordenados por grados y un sistema de enseñanza mediante monitores Tuvo amplia difusion por todo el pais

De la influencia de Wilhem surgio una importante generacion de pedagogos entre los que se encuentran Hubert, Gedalde, Hortense Parent y otros El metodo de Wilhem llego a España de la mano de Juan Tolosa, y a Gran Bretaña, de John Hullah, profesor e inspector escolar que lo introdujo y publico en 1842 Las ideas y metodo de Hullah llegaron a Australia donde fueron recogidas por los educadores William Wilkens y George Allan

- e Hay que recordar a Joseph Mainzer (1801-1851), aleman, comprometido con la educacion musical de los jovenes y adultos Ejercio su labor e influencia en Alemania, Francia, Inglaterra, Irlanda y Escocia Su metodo, basado en el do fijo y rival del de Wilhem en Francia y la version de Hullah en Inglaterra, se publico en este pais con el titulo de "Singing for the Million (1841) Tambien hay que incluir su nombre en el movimiento coral europeo
- f Entre los pioneros de la educacion musical cabe mencionar al britanico John Curwen (1816-1880), que se inspiro entre otros trabajos previos en el realizado sobre entonacion por la maestra

inglesa Sarah Anna Glover (1786-1867) (Scheme for Rendering Psalmody Congregational, 1835)

El metodo Tonic Sol-Fa de Curwen se convirtio en un clasico, no solo en Inglaterra en las escuelas y asociaciones de trabajadores sino tambien en muchas escuelas de Australia, Canada, America y Sudafrica, tardiamente fue utilizado por profesores de Suiza, Alemania (metodo Tonica Do, base de metodos posteriores como el Kodaly) y Dinamarca en una edicion revisada, fue apoyado por musicos aficionados y profesionales de todo el mundo, aunque, como todos los metodos que plantean una notacion alternativa, conto tambien con oponentes y criticas

El metodo de Curwen se caracteriza por el uso del do movil, las notas se nombran como d,r,m,f,s,l,t, sostenidos e y bemoles a, emplea silabas ritmicas y fononimia Su primera edicion es de 1843 (Singing for Schools and Congregations), siendo reeditado numerosas veces, en 1980 ha sido nuevamente publicado con el titulo de New Curwen Method, hecho que demuestra su vigencia en tiempos relativamente recientes entre los que aceptan el sistema basado en el do movil

En consecuencia, a finales del siglo XIX

- Las clases de canto y lectura musical estaban oficialmente establecidas entre las actividades de las escuelas elementales de Europa, USA, Australia, Nueva Zelanda y Canada
- El repertorio se habia ampliado, disminuyendo la proporcion de musica de iglesia

- La implantación de la enseñanza era desigual como evidencian los informes de Hullah (Time and Tune in the Elementary School, 1874) y de J S Curwen (School Music Abroad, 1901)
- En Inglaterra, Bélgica, Suiza y Bohemia la enseñanza de las destrezas de lectura a primera vista, con variedad de métodos, recibió mucha atención
- En las escuelas de Alemania la música ocupaba menos espacio en el currículo ordinario, pues aunque era obligatoria en primaria, las clases no iban más allá del aprendizaje mediante repetición de corales y canciones folklóricas
- En España e Italia la implantación era escasa
- La mayoría de los métodos del siglo XIX se centraron fundamentalmente en el aprendizaje de la lectoescritura musical y pueden ser considerados como técnicos
- A finales de siglo, entre los reformadores de la enseñanza empezó a extenderse la idea de que el currículo de música necesitaba nuevos objetivos, contenidos y métodos

- Innovaciones metodológicas en las primeras décadas del siglo XX

En el primer tercio del siglo XX los planteamientos de la Escuela Nueva dejaron sentir su influencia en la Educación Musical. La Escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa, Nueva Educación o Educación Nueva, era contraria a la Escuela Tradicional por el autoritarismo del maestro, la enseñanza memorística no comprensiva, falta de interactividad entre el maestro y los alumnos, competitividad, y propone una educación activa en base a los intereses del niño. Los antecedentes estaban en Rousseau (naturalismo), Pestalozzi y Froebel (educación integral) y el darwinismo.

Su desarrollo se produce a partir de 1914, en autores y maestros progresistas que buscan una educación activa que prepare para la vida real y que partiera de los intereses del niño. Autores Decroly, Maria Montessori, Freinet, en España, Andres Manjon, Giner de los Rios y la Institucion Libre de Enseñanza

La mención de la música que hacen la mayor parte de los autores de la Escuela Nueva es limitada y se inscribe en una visión más general del hecho educativo. En la educadora Maria Montessori (1870-1952) se aprecia un interés particular por la música, destaca la importancia de la educación de los más pequeños a través de la música y el desarrollo de la sensibilidad auditiva, utilizando la música para desarrollar habilidades auditivas en los alumnos deficientes visuales

La Escuela Nueva promovía métodos psicocéntricos en vez de métodos logocéntricos tradicionales, y es en ese momento cuando empiezan a desarrollarse los métodos activos en la enseñanza musical. Sin embargo, no es posible afirmar que los autores de estos métodos de educación musical hayan tenido una relación directa con los pedagogos de la Escuela Nueva, como sostiene Abel-Struth (1985), se trata más bien de una influencia indirecta, basada en el entorno cultural y artístico

Entre los primeros autores de métodos activos hay que mencionar a Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Músico y educador suizo, propuso un método para la enseñanza musical colectiva conocido como "gymnastique rythmique" (eurhythmics), como alternativa a la enseñanza tradicional del conservatorio. En su método, que tuvo el primer reconocimiento público en el festival de Solothurn en 1905, globaliza música y movimiento como forma de enseñanza y aprendizaje de la música. Las ideas de Dalcroze fueron

aplicadas en varios países en la enseñanza en las escuelas y hoy continúan siendo empleadas, a menudo mediante formas adaptadas tales como música y movimiento y danza creativa

Los programas de educación musical, que durante el siglo XIX habían consistido básicamente en canto y aprendizaje de la lectura, con la influencia de la educación activa, se ampliaron con nuevos recursos

A Apreciación musical

El movimiento comenzó en Estados Unidos e Inglaterra en los primeros años del siglo XX. Stewart Macpherson (1865-1941, Gran Bretaña), fue uno de los pioneros del "musical appreciation movement". Profesor interesado por la formación auditiva, defendía la enseñanza de la música como si se tratara de un lenguaje y su literatura (A Plea for the Teaching of Music as a Language and Literature, 1908), en Music and its Appreciation (1910) informa de los principios de la audición y cómo esta puede ser realizada con el análisis estructural de la obra y el conocimiento de su contexto histórico y social. Entendía que la apreciación musical había que vincularla a la audición, que a su vez requería una formación o entrenamiento auditivo.

Posteriormente, el movimiento de apreciación musical se centraría fundamentalmente en la audición contextualizada de obras musicales del repertorio clásico, lo que provocó críticas de un sector de profesores más tradicionales que pensaban la educación musical desde una perspectiva práctica tradicional.

Las audiciones musicales, elemento fundamental de la apreciación musical, se hicieron más asequibles desde la invención del gramófono.

(1911, Victor Gramophone, Prof Frances E Clarke, grabaciones especiales y materiales para la enseñanza de la musica en la escuela primaria y secundaria)

La audicion musical siguio desarrollandose con la llegada de la radiodifusion La BBC, fundada en 1922, pronto establecio programas de musica para las escuelas, igual que la radiodifusion australiana

Tambien contribuyeron a la apreciacion musical los conciertos para niños y jovenes Esta practica habia comenzado en EEUU e Inglaterra a finales del siglo XIX y, en 1923, en Londres, con Robert Mayor al frente de una orquesta sinfonica creada para ofrecer conciertos didacticos, se convierte en un fenomeno cultural y educativo relevante

B Bandas de percusión

Banda de percusion Introducida en las escuelas inglesas en 1909 por Marie Salt, alumna de Macpherson y seguidora de las ideas de la apreciacion musical Fue un recurso asociado con el movimiento, esta forma de clase activa, fue criticada por miembros eminentes del "establishment" musical

C Flautas de bambú y flauta dulce

Flautas de bambu y flauta dulce La construccion y uso de flautas de bambu fue introducida en Inglaterra en los años 20 por Margaret James

Consiste en el uso de flautas de caña construidas por los alumnos, Margaret James se inspiro en las flautas pastoriles sicilianas, los tipos empleados son alto en La, tenor en Re y bajo en Sol, pueden formar cuarteto y coro

La idea se inscribía en el Arts and Crafts Movement, y en el caso de las flautas significaba “hacer, tocar, decorar” Dio origen hasta hoy a actividades de adultos en muchos países (Pipers Guild)

Al mismo tiempo, en Inglaterra y Alemania, el redescubrimiento y reconstrucción de la flauta dulce por Arnold Dolmetsch (English Folk Songs and Early Music Movement) y su introducción en las escuelas por Carl Dolmetsch y Edgar Hunt en Inglaterra y Peter Harlan en Alemania en los años 20 y 30, anunciaban una innovación que ha tenido un efecto permanente en la enseñanza en todo el mundo, así como en las actividades de adultos

D Construcción de instrumentos y música escolar

Construcción de instrumentos y música escolar Satis Coleman (EEUU, 1878-1961), en torno a 1920, unió la construcción de instrumentos a actividades que permitían participar creativamente en la música

Coleman se inspiró en Rousseau, Pestalozzi y Froebel, según ella, la experiencia temprana del niño es crucial para el desarrollo de su musicalidad Empleaba instrumentos que los niños construyeran en base a modelos históricos o de otras culturas y los niños componían e improvisaban música con ellos Fue profesora de música creativa (Creative Music) en la universidad de Columbia

Expuso sus ideas en Primitive Music for Primitive People a new view of music for children (1919), Creative Music For Children (1922) y A Children's Symphony (1931)

E Expansión de coros, bandas y orquestas escolares y enseñanza de instrumentos

Durante los primeros años del siglo XX constituyeron otra importante etapa en el desarrollo de la educación musical. Existen antecedentes en Bohemia en el siglo XVIII.

En los institutos de Norteamérica, bandas y orquestas llegaron a ser algo muy extendido desde principios del siglo XX ofreciendo créditos por la participación en ellas.

Las escuelas privadas de Gran Bretaña comenzaron a ofrecer enseñanza de instrumentos a finales del siglo XIX y muchas de ellas formaron coros y orquestas como actividad extraescolar complementaria. El sistema público fue aumentando las posibilidades con profesores contratados por las autoridades locales, los propios centros educativos o agencias privadas que ofrecían el servicio.

Muchos países adoptaron una política similar en la segunda mitad del siglo XX, esto permitió la creación de jóvenes bandas y orquestas locales y nacionales que interpretaban casi como las profesionales, lo que fue reconocido y valorado por la comunidad educativa, sin embargo, algunos educadores expresaron su preocupación por la tendencia a invertir más recursos en esas actividades de imagen en detrimento de otras partes igualmente importantes de la enseñanza musical.

- Desarrollos de posguerra

En los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial la enseñanza musical en muchos países se vio influenciada por la obra de dos

compositores dedicados tambien a la educacion Orff en Alemania y Kodaly en Hungria

Carl Orff (1895-1982) Fundo junto con Dorothee Gunther en el año 1924 en Munich, la Guntherschule de gimnasia ritmica y danza clasica donde comienza a experimentar una nueva forma de educacion musical Su metodo Orff-Schulwerk emplea el canto, el entrenamiento auditivo, el movimiento, la improvisacion y la interpretacion con instrumentos de percusion de altura determinada e indeterminada (instrumentos Orff, en colaboracion con el constructor Karl Maendler)

Su primera formulacion es de 1930 (Schulwerk) Tras el parentesis de la guerra mundial es proyectado internacionalmente, alcanzando en 1950 su version definitiva con cinco libros de materiales para la enseñanza (Musik fur Kinder, 1950-54), que ejemplifican la via para hacer lo que el denomina "musica elemental" de "elementos basicos" practicables y estimulantes para los niños

Orff describe su metodo mas que como un plan preconcebido, como una serie de ideas para desarrollar en condiciones apropiadas Los arreglos de canciones folkloricas y melodias tradicionales son concebidos como modelos o sugerencias para los profesores

El equipo pedagogico del Orff Institute en el Mozarteum de Salzburgo continua ofreciendo cursos basados en las ideas y estrategias del compositor aleman

Zoltan Kodaly (1882-1967) Los principios pedagogicos de Kodaly son en cierta medida similares a los de Orff, aunque se diferencian en que el metodo de Kodaly es fundamentalmente vocal

Interesado por el desarrollo del oido interno y la lectura musical y comprometido con el desarrollo musical de su pais, Kodaly recopiló canciones tradicionales que arreglo musicalmente y compuso otras nuevas para la educacion musical de niños y jovenes

Los libros de canciones y ejercicios del metodo coral Kodaly transformaron la enseñanza y la vida musical de Hungria a partir de 1945 La metodologia, desarrollada por sus colaboradores, emplea los principios del solfeo relativo de Curwen, signos quironimicos y el lenguaje ritmico del metodo Galin-Paris-Cheve

A partir de las ideas de Kodaly se crearon escuelas especiales en las que niños con talento musical recibian educacion musical especializada junto a los estudios generales de primaria y secundaria Sus logros en canto y entrenamiento auditivo han sido sobresalientes y han sido reconocidas internacionalmente como centros de excelencia en pedagogia musical

En la actualidad, el Zoltan Kodaly Pedagogical Institute of Music, en Kecskemet, Hungria, se dedica a la difusion de su obra y metodologia

Otros educadores del siglo XX que plantearon metodos activos con exito - Justine Ward (1879-1977) norteamericana, su metodo, basado en el canto gregoriano de Solesmes, combina entrenamiento auditivo, vocal y ritmico con creatividad, expresion corporal y movimiento El metodo esta pensado inicialmente para maestros no especialistas en clases de niños

pequeños, ha sido empleado ampliamente en Europa, Este de Asia, Africa y America

Edgard Willems (1890-1978) profesor del conservatorio de Ginebra desde 1929 Publico obras sobre la nueva Educacion Musical y fue creador de un metodo extendido actualmente por numerosos paises Establece dos etapas infantil de 3 o 4 años hasta 8, en los que se hace una iniciacion a la formacion auditiva, ritmica, vocal, lectoescritura e instrumental, en el ultimo año de este nivel se pone a los niños en contacto con los instrumentos para seleccionar el mas adecuado para la segunda etapa de formacion musical a partir de los 8 años

Maurice Martenot (1898-1980) ingeniero y musico frances Su metodo pedagogico musical presenta tres principios de actuacion a) la gran importancia que debe concederse al tempo natural en la educacion ritmica, b) la iniciacion de la educacion melodica sin utilizar el nombre de las notas y c) la transmision de los conocimientos teoricos en formulas vividas, concretandolas en juegos musicales Concreta su metodo en el aprendizaje del lenguaje musical y el canto, y en el piano y las Ondas Martenot Su metodo lo incluye en un movimiento mas amplio de educacion a traves del arte, en el que se aprecia la influencia de la Escuela Nueva

Shinichi Suzuki (1898-1998) violinista, comenzo a enseñar este instrumento en 1930 en el Conservatorio Imperial de Tokio, pero es despues de la Guerra Mundial cuando desarrolla su metodo, que a partir de 1960 tendra proyeccion internacional

El metodo se desarrolla en torno a la enseñanza-aprendizaje del violin en el repertorio de la musica clasica Su pedagogia se centra en la educacion

del talento, con un inicio precoz en el estudio del instrumento (entre los 3 y 5 años) Aplico procedimientos de enseñanza deducidos de la observacion del aprendizaje de la lengua materna escucha, entorno familiar positivo, practica, que traslado a la enseñanza-aprendizaje del instrumento

Para la enseñanza del instrumento, recopiló un repertorio de canciones populares, danzas y piezas barrocas y clásicas, de compositores como Bach, Haendel, Vivaldi o Mozart, que tienen un ritmo de baile o apelan a la interioridad Considera fundamental la estimulación positiva por parte de padres y profesores para el desarrollo del aprendizaje

Su método se ha extendido por más de cincuenta países, aplicándose a otros instrumentos y géneros de música jazz, étnica, tradicional

- Desde 1960 hasta el presente

A partir de los años 60 del siglo pasado, las nuevas ideas sobre la composición y la interpretación musical, el significado, la psicología y la sociología de la música, el currículo, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la tecnología, fueron el origen de nuevos modelos de educación musical, perdiendo influencia la idea de una educación musical basada en los métodos de autor

A Educación musical basada en la creatividad y la nueva composición

Surge en los años 60 y 70 Plantea que los niños han de tener la oportunidad de explorar los materiales básicos de la música y expresar sus propias ideas a través de ellos, aunque no conozcan la lectura y la técnica musical convencionales Supone la valoración del aprendizaje más que el dominio del lenguaje y las técnicas musicales tradicionales

En Francia, denominaron a esta tendencia "pedagogía del despertar" (pedagogie musicale d'eveil), en otros países la llamaron "pedagogía viva o activa, o interactiva o abierta", fueron varias las denominaciones que recibieron estas nuevas formas de enseñar haciendo música, que pronto se difundieron por el mundo entero de la mano de compositores pedagogos canadienses, estadounidenses, ingleses e italianos y, más tardíamente, en el hemisferio sur en Argentina, Uruguay y Brasil

El Groupe de Recherches Musicales de Paris (GRM) fue desde el comienzo impulsado por Pierre Schaeffer (1910-1995) de la Radio Television Francesa, y planteo la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del campo musical incorporando el habitat y la naturaleza, la tecnología como instrumento para hacer música y la generación de nuevos sistemas signicos para escribir música

Destacan en esta escuela iniciada por Schaeffer los aportes de Guy Reibel, François Delalande, Michel Chion, Claire Renard y Pierre Henry, entre otros Pedagogos franceses como Delalande, Gayou, Radkiewicz, Remus y Renard, cercanos a este movimiento, defendieron una pedagogía musical "activa", que respondiera a las necesidades expresivas de los niños y que, mediante procesos metodológicos de autodidaxia, la música se enseñara a través del "juego-ejercicio" sin pretensión musical ni virtuosismo instrumental, trabajando desde el oído que reconoce y pone en valor el entorno sonoro de la escuela (rumeurs d ecoles)

Nacen los principios pedagogicos de - La música no es siempre ritmos y melodías - La "música de ruidos" que hacen los niños pequeños - Ser músico no es necesariamente saber de música (música para no músicos)

Estos jóvenes compositores, que liberaron el lenguaje sonoro de las reglas compositivas que imponía la tradición, encontraron en el aula de la escuela común un campo propicio para hacer música con los no músicos, es decir, un público receptor sin prejuicios condicionantes

Paralelamente a los pedagogos franceses y en otros lugares del mundo, surgieron propuestas similares de otros autores

- R. Murray Schafer (Canadá) (*The Composer in the Classroom*, 1965, *Ear clearing*, 1967) anima a profesores y alumnos a preguntarse sobre la naturaleza de la música y de la experiencia musical e investigar en el entorno sonoro como forma de identificar el material compositivo
- John Paynter y Peter Aston (Inglaterra) (*Sound and Silence*, 1970) señalan la importancia de la creatividad en la educación escolar y la viabilidad de la composición como actividad imaginativa y expresiva. La experiencia sentaba las bases para la apreciación del trabajo de compositores de cualquier época de la historia
- George Self (Inglaterra) (*New sounds in Class*, 1967) el autor partía de la teoría de que los educadores musicales enseñaban a través de las grafías musicales convencionales sobre la música del pasado, esto llevó a Self a elaborar una síntesis entre los instrumentos que se disponen en el aula y la música contemporánea
- Brian Dennis (Inglaterra) (*Experimental Music in Schools*, 1970, y *Projects in sound*, 1975) la música es una materia interdisciplinaria. A partir de la elección de ejes temáticos como el fuego, el agua, personajes famosos, etc., se generan una serie de actividades que, encauzándolas con una planificación correcta, se pueden vincular a diversas actividades musicales. Su principal objetivo es que los alumnos realicen sus propias experiencias de forma creativa

- Otras iniciativas en esta misma línea son las de la American Contemporary Music Project (1971) y el Composer-in-Schools en Nueva Zelanda (1971). Los profesores respondieron positivamente ante estas innovaciones y se generó un movimiento internacional en esta línea ("Creative musicmaking"). Y aunque la creatividad en la educación musical sigue siendo un asunto complejo, la idea de que todos los niños deben tener experiencia en la composición como parte de su educación musical ha ganado apoyo universal y debe mucho a los imaginativos diseñadores curriculares de los 60 y 70.

B Educación musical basada en las teorías modernas sobre la sociología y el significado de la música

Educación musical intercultural John Charles Sheperd, Graham Vulliamy, Phil Virden, Trevor Wishart (*Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, 1977) y Christopher Small (*Música, sociedad, educación*, 1977) entre otros, trazando la nueva sociología y la sociología del conocimiento, desafiaron el principio ampliamente sostenido de la supremacía de la tradición "clásica", e intentaron demostrar que lo que es considerado de valor es decidido fundamentalmente por quienes están en posiciones de control o de poder, y defendieron que muchos estilos de música popular merecen más atención.

En consecuencia, la música popular tradicional y la música popular moderna comenzaron a formar parte del currículum de educación musical, no sin la resistencia de los sectores más tradicionales.

Uno de los primeros defensores de este cambio fue Keith Swanwick (*Popular music and the teacher*, 1968).

C. Educación musical basada en los nuevos descubrimientos de la psicología de la música.

En los años 60, 70 y 80 la psicología de la música, aplicada a los procesos cognitivos, desarrollo de las habilidades, emociones, motivación y aptitudes musicales, influenciaron la educación musical. Autores importantes por su repercusión en la educación musical son J. A. Sloboda y Peter Webster.

D. Educación musical basada en las teorías generales del aprendizaje desde la perspectivas cognitiva (Piaget, Bruner), conductista y de la Teoría del Currículo.

Aprendizaje cognitivo: la educación musical para el desarrollo cognitivo en áreas como lengua y matemáticas (Efecto Mozart).

Conductismo: las obras principales son el recopilatorio Research in music behavior: Modifying music behavior in the classroom (1975) y Design for music learning (1980) de R.D. Greer. Casi todos estos estudios son investigaciones "prácticas", en el sentido de que se ocupan del aprendizaje en el marco real del aula. Donde más se hizo énfasis fue en el uso de la música como refuerzo para el aprendizaje y en el uso de otros refuerzos para el aprendizaje musical.

Teoría del currículo: su influencia ha llevado a que muchos países hayan establecido un programa de educación musical homogéneo en las escuelas públicas: Inglaterra (1992), USA, Australia, Japón, Dinamarca, España (1990), etc. El objetivo de la medida es que todos los niños reciban unos conocimientos mínimos durante su escolarización obligatoria.

E Educación musical basada en los métodos de enseñanza programada

Carlsen y Williams (1978) presentaron un informe bibliográfico de las aplicaciones realizadas entre 1952 y 1972 mediante el procedimiento de enseñanza programada enseñanza de teoría, análisis y estructura musical, destrezas de audición como discriminación rítmica y reconocimiento de timbres, destrezas instrumentales como técnica de tambor redoblante, canto a primera vista, y otras técnicas corales e instrumentales, de lectura de partituras, de técnicas de improvisación de jazz, de dictado melódico, métodos de Orff y Kodaly, etc

F Educación musical basada en la educación estética interdisciplinar

Desde los años 70, la educación estética e interdisciplinar es defendida por autores como Bennet Reimer (A Philosophy of Music Education, 1970), Malcom Ross (Arts and the Adolescent, 1975, The Creative Arts, 1978,) y Peter Abbs (Living Powers, 1987, The Educational Imperative, 1994)

Según Reimer, el hecho de que las artes sean una vía de conocimiento justifica la educación estética, según este planteamiento, la música, la literatura en todas sus formas, la danza y las artes visuales proporcionan en conjunto operaciones cognitivas y afectivas especiales

Abbs describe las artes como 'comunidad genérica' Según esta teoría, las diferentes disciplinas artísticas tienen sus propios métodos y técnicas pero están unidas por una forma de conocimiento sensitivo y sus procedimientos hacer, presentar, responder, evaluar En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de la música contribuyen a la educación estética

Los defensores de este punto de vista consideran positiva la enseñanza interdisciplinar de las artes como forma de reforzar el aprendizaje estético

Se opina además que los profesores de música están aislados y tienen mucho que aprender de sus colegas de otras disciplinas artísticas

Otros educadores conciben las artes como espacio común con conexiones procedimentales y conceptuales entre las diferentes materias artísticas. Como consecuencia, en algunas escuelas los profesores de música han formado parte de equipos artísticos interdisciplinarios

Sin embargo, autores como David Best (1992) y David J. Elliot (1995) ponen en duda la idea de la "comunidad genérica" de las artes y del factor estético común a todas ellas. Además de la educación estética interdisciplinar, hay autores y educadores que defienden la interdisciplinariedad de todas las materias del currículum, como forma de adquisición de competencias básicas o fundamentales

Desde esta perspectiva, la materia de música se plantea como un elemento más en un aprendizaje global y transversal, como facilitador de la adquisición de las competencias básicas o de capacidades de otras materias del currículum

G Educación musical basada en la tecnología

A finales del siglo XX la enseñanza de la música en las escuelas no solo reflejaba los cambios en las concepciones teóricas y en las metodologías sino también en el desarrollo y disponibilidad de nuevos recursos tecnológicos. Las grabaciones de audio y video proporcionan acceso a un amplio repertorio, los nuevos instrumentos electrónicos permiten que los

alumnos aborden una gran variedad de actividades de interpretación y composición; los ordenadores personales con conexión MIDI a teclados electrónicos proporcionan facilidades para secuenciar, editar y escribir, y ofrecen formas diferentes de aprendizaje musical.

En el nuevo milenio una herramienta fundamental para el conocimiento es Internet, con cientos de aplicaciones para la información, la audición y la comunicación sobre música; buscadores como Google y aplicaciones como Spotify, Goear, Youtube, Moodle, MySpace, no sólo en ordenadores sino también en otros dispositivos, han revolucionado los conceptos de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de hacer cambiar el rol del profesor y del alumno y la propia organización docente.

La revolución tecnológica parece que esta siendo bien recibida por los profesores aunque algunos expresan su preocupación porque las aportaciones de las formas tradicionales de experiencia musical puedan pasar a un segundo plano o incluso eliminadas, lo que llevaría a la inhibición o incluso a la desaparición de una forma de creatividad y de desarrollo de la imaginación que ha tenido buenos resultados desde principios del siglo XX.

H. Educación musical basada en el contacto directo con los músicos profesionales.

Recientemente, orquestas y compañías de ópera profesionales han desarrollado departamentos didácticos y programas completos para trabajar con los niños y sus profesores, de la misma manera que los museos y las exposiciones realizan con las artes plásticas. Algunos de estos enfoques han venido motivados por la necesidad de una justificación del mecenazgo público o privado a las instituciones artístico-musicales.

En la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos. Este enfoque ecléctico está informado por la idea central de una educación basada en la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y de experiencia, en el que las artes son contempladas como lenguajes específicos con capacidad de significado; una idea que no se aleja del ideal clásico en el que la música no sólo se contemplaba como elemento esencial del conocimiento científico, sino también como una conducta capaz de moldear la personalidad.

2.2. El reto de la educación superior en el Siglo XXI y las carreras musicales que se imparten en las Universidades.

En la actualidad, las universidades del mundo entero están enfrentadas a la necesidad de adaptarse a los cambios repentinos que nuestras sociedades atraviesan desde el proceso de globalización y la inserción de las tecnologías de la información y comunicación. Por un lado, la creación de una Europa basada en el conocimiento es, desde el Consejo Europeo de Lisboa (Marzo de 2000), uno de los objetivos fundamentales de la Unión Europea y representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de desafíos.

Según el Comunicado de la Comisión Europea (Sabatella, 2005), el papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento, estos cambios pueden clasificarse en cinco grandes categorías:

- El aumento de la demanda de formación superior.
- La internacionalización de la educación y la investigación.
- Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria.

- La multiplicación de los lugares de producción de conocimientos
- La reorganización de los conocimientos

Como se dijo anteriormente, las universidades se desenvuelven en un ámbito globalizado, en constante cambio e influido por una creciente competencia y la aparición de nuevas necesidades que están obligadas a responder

Es por ello, que las universidades europeas han emprendido un sistema de promoción de sus ofertas académicas con el fin de captar la atención de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros, implementando estrategias de las que han de depender su prestigio y reconocimiento. Entre estas estrategias, cuentan

- la traducción de sus páginas web a varios de los idiomas oficiales en la Unión Europea,
- la oferta de cursos de idiomas preparatorios en la lengua materna del país receptor para asistir a las clases universitarias, y,
- el desarrollo de espacios en la web, de manera que se conviertan en las ventanas de información para los estudiantes sobre los distintos aspectos de la vida universitaria como los de carácter social y cultural del país

2 2 1 El Espacio Europeo de Educación Superior

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010 es uno de los objetivos de la Unión Europea (UE). Las primeras acciones de la UE para este cometido empezaron con los Programas Erasmus (1989-1994) y Sócrates-Erasmus (1995-2006) de movilidad de

estudiantes. Estos programas generaron la necesidad de encontrar un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios, lo que llevó a la creación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS.

La oficialización de estas iniciativas se remonta a mayo de 1998 cuando los ministros encargados de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido firmaron en París un documento, la Declaración de la Sorbona, en la que proponían la necesidad de promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior instando al desarrollo de un Espacio Europeo de la Educación Superior.

En 1999, los ministros encargados de la educación superior de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia para la creación y desarrollo armónico del EEES antes de 2010. La Declaración de Bolonia incluye seis objetivos principales:

- La adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un Suplemento al Título (Diploma Supplement)
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos niveles principales, grado y post-grado (Bachelor / Master).
- El establecimiento de un sistema de reconocimiento de créditos – como el ECTS– como el medio más adecuado para promover la movilidad de estudiantes y el reconocimiento de los estudios realizados en otra universidad europea.
- El fomento de la movilidad mediante la superación de los obstáculos que impiden el efectivo ejercicio de la libre circulación.

- La promoción de la cooperación europea en las garantías de calidad
- La promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior

El EEES persigue la creación de un sistema educativo de calidad y el incremento de la competitividad a nivel internacional, promoviendo la movilidad de estudiantes y docentes mediante una estructura de titulaciones y de créditos armonizada enfocada a facilitar el reconocimiento de las titulaciones entre los países europeos de cara a una rápida inserción de los estudiantes al mercado laboral

La Declaración de Bologna fue ratificada por los ministros de 32 países en Praga (2001) y en Berlín (2003), emitiendo dos comunicados, (Comunicado de Praga y de Berlín)

2 2 2 El Espacio Iberoamericano de Educación Superior e Investigación

El Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) se constituyó en Cartagena de Indias (Colombia), el 21 de noviembre de 2002. Es la primera organización que reúne a toda la comunidad universitaria iberoamericana y significó un gran avance en la construcción del Espacio Iberoamericano de la Educación Superior. Está integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades y otras instituciones de educación superior de los países que integran la comunidad iberoamericana de naciones: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El CUIB es una organizacion no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades de America Latina, España y Portugal y cuyo objetivo principal es consolidar el espacio iberoamericano de la educacion superior y la investigacion. Entre los objetivos que pretende alcanzar se encuentran, entre otros

- Promover la creacion y consolidacion de un Espacio Iberoamericano de la Educacion Superior y la Investigacion
- Impulsar la cooperacion entre las universidades iberoamericanas y con universidades de otras regiones
- Defender los principios fundamentales de la institucion universitaria y en particular su autonomia
- Constituir un foro para el debate, informacion e intercambio de experiencias que facilite la coordinacion y la organizacion de iniciativas conjuntas
- Potenciar la participacion activa de la Universidad en los procesos de integracion regional
- Fomentar la movilidad de profesores y estudiantes y la realizacion de programas de doctorado compartidos que impulsen la creacion y fortalecimiento de redes de investigacion

Recientemente, en el contexto de la III Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno de America Latina y el Caribe-Union Europea, el 27 de mayo de 2004 en Guadalajara (Mexico) se firmo un convenio marco de colaboracion entre la Asociacion de la Universidad Europea (EUA) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB). El objetivo de dicho convenio es aunar esfuerzos para construir un espacio comun de educacion superior e investigacion.

2 2 3 Movilidad e intercambio

El proceso de globalización de la Educación Superior hace cada vez más evidente el fomento de la movilidad transnacional de estudiantes, profesores e investigadores. Tradicionalmente ha sido el profesorado el que ha monopolizado la movilidad universitaria al resultar cada vez más importante insistir en el carácter internacional de la docencia impartida por las universidades (estructuras, contenidos, enfoques, movilidad docente, programas curriculares internacionales, etc). Sin embargo, la movilidad estudiantil es progresivamente más importante, cada vez más alumnos universitarios buscan una enseñanza de calidad unida a la posibilidad de realizar parte de sus estudios de grado, un periodo de prácticas en empresas o estudios de tercer ciclo en otro país.

En el ámbito europeo, la Comisión Europea puso énfasis en la educación y la formación profesional de los jóvenes implementando desde finales de los ochenta una política destinada a fomentar el intercambio y la movilidad estudiantil en los distintos niveles educativos. De igual forma, las relaciones con América Latina, el Caribe y el Norte de África son de vital importancia para el desarrollo del conocimiento científico en el ámbito europeo por lo que también se han desarrollado programas específicos de cooperación e intercambio con estos países.

Los programas de cooperación, movilidad e intercambio universitario abarcan diferentes modalidades cubriendo diferentes objetivos y regiones geográficas. A continuación, se describen los programas de intercambio principales entre el Espacio Europeo de Educación Superior y América Latina.

El Programa General de Becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional constituye uno de los instrumentos más tradicionales de la oferta española para la cooperación y el intercambio con países de América Latina en materia de Educación Superior. Varios son los programas que ofrece con el fin de consolidar y fortalecer la investigación universitaria y los sistemas de formación de postgrado y doctorales en el ámbito de la cooperación cultural y científica con los países iberoamericanos.

Cubriendo diferentes áreas y necesidades se convocan anualmente ayudas a Universidades españolas para proyectos conjuntos de investigación, bilaterales de postgrado y doctorado, redes temáticas de docencia y acciones complementarias.

España tiene suscritos Acuerdos bilaterales de cooperación con todos los países de América Latina. Entre los Programas convocados por el Ministerio de Asuntos Exteriores a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional, que atañen a la educación superior se pueden mencionar los siguientes:

- **Programa de Cooperación Interuniversitaria** Creado por el Instituto de Cooperación Iberoamericana en 1994 bajo el nombre inicial de Programa Intercampus. Durante el periodo 1994-1998 ha facilitado la movilidad de unos 15 000 estudiantes, profesores y gestores universitarios involucrando en la movilidad a todas las Universidades españolas y a la mayoría de las de América Latina.

Estructurado como un programa simétrico de cooperación Interuniversitaria que facilita la transmisión de conocimientos y experiencias y la integración del mundo universitario.

iberoamericano se articula en torno a una movilidad masiva por estancias cortas

Permite a los estudiantes y profesores integrarse efectivamente en los trabajos de cooperacion y estrechar una vinculacion profesional y alienta a los participantes a ser protagonistas activos en la construccion del espacio educativo iberoamericano. Las distintas acciones del programa contemplan la Movilidad de Estudiantes, Profesores y Gestores Universitarios, y la organizacion de Redes Tematicas de Docencia e Investigacion Universitaria

- **Programa Mutis** Creado en 1993 es un programa de cooperacion universitaria a nivel de postgrado en areas consideradas prioritarias para realizar estudios de doctorado, master, y cursos de especializacion de postgrado en universidades y centros de ensenanza superior españoles de 5 a 12 meses de duracion (prorrogable)
- **CYTED - Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo** Programa de cooperacion cientifica y tecnologica que tiene por objetivos fomentar la cooperacion en el campo de la investigacion cientifica aplicada y el desarrollo tecnologico mediante la transferencia de conocimientos y la movilidad de cientificos y expertos, facilitar la modernizacion de los aparatos productivos y mejorar la calidad de vida de las sociedades iberoamericanas
- **Cooperación Científica con Iberoamérica MEC-MAE** Este programa pretende ser un instrumento de acercamiento entre las

comunidades académicas de España y Latinoamérica, para lo cual se otorgan becas de estancias cortas en universidades de ambos ámbitos geográficos para estudiantes, profesores y gestores. El objetivo es la comunicación académica en cuestiones de investigación, sistemas de docencia y contribuir a crear canales de colaboración entre instituciones de enseñanza superior.

Además de los programas que el gobierno español mantiene con Universidades de América Latina la Unión Europea desarrolla diferentes Programas en materia de Educación Superior e investigación que involucran, en mayor o menor medida, a instituciones de Educación Superior de los países latinoamericanos. Entre los más importantes se pueden destacar los siguientes:

- **Programa ALFA (América Latina - Formación Académica):** Programa de cooperación entre universidades y otras instituciones de educación superior con el objetivo del desarrollo de proyectos conjuntos. Se implementa desde 1994.
- **Programa Alâan:** Programa de becas que permite a estudiantes y profesionales latinoamericanos cursar estudios en instituciones o centros de la Unión Europea. La primera convocatoria del Programa se abrió para el curso 2002-2003.
- **@LIS - Alianza para la Sociedad de la Información:** Programa birregional creado por la Comisión Europea en 2001, con el objetivo de promover el intercambio de experiencias en normas de regulación y estándares en la Sociedad de la Información, y el

desarrollo de proyectos piloto en las áreas de gobierno local, salud, educación y lucha contra la exclusión social.

- **Programa Marco de Investigación y Desarrollo:** El Programa Marco de I+D es una iniciativa plurianual para fomentar y apoyar la I+D en Europa. Para el periodo 2002-2006 está en vigencia el Sexto Programa Marco (VI PM), concebido como instrumento para la creación del Espacio Europeo de Investigación.
- **OREAL - Observatorio de las Relaciones Unión Europea-América Latina:** El objetivo prioritario del Observatorio de las relaciones UE-AL, presentado y aprobado por los Estados Miembros de la UE el 18 de septiembre de 2003, es identificar y fortalecer las posibilidades de relación entre ambas regiones a partir de las competencias especializadas disponibles en entidades de la Unión Europea y América Latina, con el fin de lograr una mejor comprensión de las problemáticas regionales y sectoriales que inciden en la elaboración de las políticas públicas. Se puso en marcha a partir de 2004.

2.2.4. Universidades Europeas.

La organización y estructura de los estudios musicales en Europa también se caracteriza por su diversidad en términos de organización, gestión, funcionamiento y rango académico de los estudios ofertados y las titulaciones correspondientes. En la actualidad conviven modelos diferentes, algunos de los cuales podrían parecer incompatibles:

- Paises que incluyen las enseñanzas musicales en el nivel universitario con la existencia de Facultades de Musica y/o Universidades de Enseñanzas Artísticas (Alemania, Austria, Finlandia, Inglaterra, Portugal),
- Paises en los que se reconoce el rango de estudios superiores homologados a nivel universitario pero sin pertenecer a la estructura universitaria (España, Italia, Francia),
- Paises en los que convive un modelo mixto combinando la enseñanza profesional de la musica en el Conservatorio y en la Universidad en funcion de los estudios especificos a realizar y del perfil profesional (Portugal, España, Francia, Inglaterra, Noruega)

La convivencia de estos modelos diferentes de enseñanza de la musica se debe a condicionantes culturales, sociales y educativos, pero fundamentalmente, a la variedad de perspectivas que el estudio profesional de la musica abarca y que incluye disciplinas o areas de estudio con perfiles profesionales especificos que requieren de la configuracion de un plan de estudios acorde a las competencias a desarrollar en funcion al tema de estudio

Esta situacion determina diferencias sustanciales en la formación de los musicos que se relaciona con el perfil profesional (composicion, interpretacion, pedagogia, direccion o investigacion musical), asi como con la institucion en la cual se imparten los estudios (Conservatorios o Universidades) y el nivel academico que estos alcanzan (Universitario o no Universitario)

La oferta educativa en el ambito de la formacion musical que el sistema ofrece incluye la formacion de maestros, profesores, interpretes,

compositores y musicólogos, y los estudios musicales se reparten entre el Conservatorio y la Universidad

Las titulaciones que se ofrecen en la Universidad son

- Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical
- Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música

En los Conservatorios Superiores de Música se cursan los estudios conducentes a la obtención del Título Superior de Música en todas sus especialidades, que corresponden a cuatro grandes ámbitos: composición, interpretación, musicología y pedagogía

Como se ha expuesto, el desarrollo de un espacio comunitario para la educación superior previsto para el año 2010 impone una re-estructuración profunda del sistema siendo uno de sus principales objetivos la convergencia de las titulaciones al EEES. En el ámbito de los estudios musicales, esta re-estructuración de las titulaciones superiores acorde a las directrices del proceso de Bologna podría contribuir a paliar la deuda histórica que el sistema educativo mantiene con la regulación de los estudios superiores de música en España. La Ley General de Educación de 1970 brindó la posibilidad a los Conservatorios Superiores de integrarse en la Universidad tal como lo hicieron las actuales Facultades de Bellas Artes

La decisión de no transformar los Conservatorios Superiores en Facultades de Música ha potenciado la marginación de estos estudios del sistema universitario español

El Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, BOE 9 de agosto, establece el reconocimiento del Título Superior de Música otorgado por los

Conservatorios como equivalente a todos los efectos al de Licenciado Universitario. Esta reivindicación, totalmente necesaria y justa, plantea la dicotomía de la existencia de un reconocimiento universitario de las Enseñanzas Superiores de Música sin ninguna vinculación orgánica con la Universidad y/o la integración plena del grado superior de las Enseñanzas Musicales en la estructura académica universitaria.

Como se puede observar, en la mayoría de los países de la Unión Europea, los estudios superiores se imparten en dos tipos de centros:

- Universitarios
- No Universitarios

La diversidad de nombres de los centros no universitarios dependerá en gran medida del país en que se encuentran. De esta manera, pueden denominarse Colegios Superiores, Institutos Superiores, Conservatorios, Academias, Escuelas Superiores de Música, Colegios Universitarios, entre otros.

Las carreras musicales profesionalizantes, tales como Ejecución, Dirección, Composición, Musicología, Pedagogía e Investigación Musical son impartidas, en la mayoría de los países europeos, en los centros no universitarios. Mientras que las carreras de Pedagogía, Bellas Artes (con énfasis en Música), Musicología e Investigación son potestad de los centros universitarios.

2 2 5 Universidades en Estados Unidos

Lo que en EEUU se denomina «educación superior» esconde detrás múltiples y muy diferentes realidades, que adoptan, a su vez, nombres diversos. Desde la perspectiva europea, esta situación induce a cierta confusión cuando se quiere analizar aquella situación y compararla con nuestras «universidades» o «escuelas superiores». Aunque todo el mundo admite sin discusión que se trata de instituciones que ofrecen educación postsecundaria, el término incluye una gran variedad de entidades pequeñas, medianas o grandes, instituciones públicas y privadas, instituciones con oferta de programas de grado o incluso sin ellas, centros con programas de investigación o no, entidades con programas profesionales o no, etc.

El término «universidad», por tanto, abarca en la práctica una amalgama de posibilidades bastante más amplia que la que se conoce en Europa, de modo que los autores y las estadísticas no se ponen de acuerdo ni siquiera sobre el número de instituciones existentes, como se verá más adelante.

Algo parecido ocurre con los términos «college» o «school». Pueden referirse a la institución en su globalidad, o únicamente a una subdivisión de la universidad (como periodismo o administración).

Además, el significado académico de estos términos puede variar de una institución a otra. Johns Hopkins, por ejemplo, tiene únicamente «schools», con independencia de la especialidad, mientras otras universidades tienen solamente «schools» de medicina o ingeniería. En Indiana, por poner otro ejemplo, el término «school» queda reservado para

las unidades distintas de las de artes y ciencias (estas son denominadas «college») Incluso se da el caso de que en algunas instituciones, un «college» puede acoger varias «schools» En esta presentacion la ambigüedad del termino se clarificara en el propio contexto, aunque se utilizara, en general, el de «universidad»

Algunos autores distinguen tres tipos de «instituciones de educacion superior» en el sistema de EEUU las universidades publicas, las universidades privadas sin animo de lucro, y las universidades privadas con animo de lucro («proprietary universities») Varias de las publicaciones oficiales del Departamento de Educacion de la nacion siguen tambien el mismo criterio Las dos primeras tienen como objetivo primordial la oferta de un servicio, la enseñanza superior, sin esperar a cambio la obtencion de beneficios economicos

Sin embargo, las universidades con animo de lucro dependen de la venta directa de oferta de cursos y la comision («board») que las gobierna requiere la obtencion de beneficios sobre las inversiones realizadas, como sucederia con cualquier otro tipo de empresa En cualquier caso, una institucion adquiere rango de «universidad» o de entidad de educacion superior reconocida como tal, cuando sus actividades son autorizadas por una de las agencias reconocidas por el Gobierno Federal normalmente es el Board of Higher Education (que puede recibir tambien otras denominaciones) existente en cada estado, aunque puede haber agencias que abarcan a un conjunto de estados 139 Se trata de una comision que goza en la practica de gran autonomia en su funcionamiento

2 2 5 1 Clasificación de las Universidades en Estados Unidos, según la expedición de su titulación académica

- **Universidades de Doctorado e Investigación**

Dentro de este grupo se distinguen, a su vez, otros dos subgrupos

- *Universidades de Doctorado e Investigación Extensivas* Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado
- *Universidades de Doctorado e Investigación Intensivas* Instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado

- **Colleges y Universidades de Master**

- *Colleges y Universidades de Master I* Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado
- *Colleges y Universidades de Master II* Se trata de instituciones que ofrecen un abanico muy amplio de programas de Bachelor, y ofrecen también el doctorado

- **Colleges de Bachelor**

- *Colleges de Bachelor Artes Liberales* Son instituciones que ofrecen programas de diplomatura (undergraduate), con especial hincapie en los programas de Bachelor
- *Colleges de Bachelor General* Son instituciones que ofrecen programas de diplomatura (undergraduate), con especial hincapie en los programas de Bachelor

➤ *Colleges de Bachelor/Associate Degree* La mayor parte de los títulos ofertados son de primer nivel (Associate y certificados)

- **Colleges de Diplomatura**

Ofrecen el diploma de Associate Degree o certificados de estudios y, salvo excepciones, no ofrecen el Bachelor. Cuando lo hacen, no llega al 10% de su actividad.

- **Instituciones especializadas**

Estas instituciones ofrecen grados de Bachelor y de doctorado, y los programas se focalizan siempre en un campo especializado: seminarios de teología, escuelas relacionadas con la medicina, escuelas de ingeniería y tecnología, escuelas de estudios empresariales, escuelas de arte, música y diseño, escuelas de derecho, escuelas de magisterio y otras especialidades.

- **Colleges y universidades tribales**

Controladas por la normativa propia de las reservas indias, todas ellas pertenecen al American Indian Higher Education Consortium.

2 2 5 2 Titulaciones que se otorgan en Estados Unidos

La lista de titulaciones ofrecida en estas instituciones de educación superior (cuyos nombres respetamos en inglés) es la siguiente:

- *Associate's degree (A A o A S)*

Titulación de dos años, en la que se puede matricular quien haya completado 12 años de estudios primarios y secundarios. Esta titulación es ofrecida por las «public community colleges», «private junior colleges», «regular undergraduate colleges» y «technical colleges».

- *Bachelor's degree (B S , B A , A B , B F A)*

Titulacion de cuatro años, a la que se accede tras haber completado el K12. Tambien se puede acceder a sus dos ultimos cursos si se esta en posesion del grado anterior en su modalidad AA. Esta titulacion se puede cursar en una universidad privada («four-year liberal arts college») o en una universidad publica o privada que oferte titulaciones de grado y profesionales. Tanto estos estudios, como los anteriores, son denominados como estudios de pregrado.

- *Master's degree (M S , M A , M B A etc)*

Una vez obtenido el grado de Bachelor, requiere entre uno y tres años de estudios. Se puede obtener tanto en algunas universidades privadas como en universidades publicas que ofrezcan titulaciones de grado o profesionales.

- Hay un tipo de Master que se obtiene como una profundizacion de los estudios efectuados con anterioridad, orientado hacia la investigacion (M A , M S)
- Un segundo tipo de Master esta mas orientado hacia la actividad profesional (M Ed , M B A , M F A , M M , M S W , M P A), y
- Existe un tercer tipo de Master orientado tambien hacia la actividad profesional, pero que requiere la obtencion previa de un grado profesional previo (LL M, por ejemplo). Algunas de estas titulaciones son consideradas mas bien titulaciones de «profesion» (*Professional degree*) que de Master propiamente dicho.

- *Doctorate degree (Ph D , Ed D , D B A)*

Requiere, una vez obtenido el grado de Bachelor o de Master (dependiendo de la institucion), entre tres y seis años de estudio e

investigacion Las universidades, privadas o publicas, que ofrecen este titulo forman parte de un grupo selecto (no llegan al 10% del total de universidades)

El doctorado se divide en realidad en dos categorias cuya definicion tiende a ser bastante difusa

- Por un lado se encuentra el doctorado tradicional, tal como se entiende en Europa, denominado Ph D degree
- Por otro lado existe tambien un doctorado mas orientado hacia la practica profesional (Doctorado en Educacion, Doctorado en Ciencias Empresariales, Doctorado en Artes Musicales, etc) A diferencia del doctorado clasico, para la obtencion de esta segunda version del titulo no se requiere de manera necesaria un trabajo original de investigacion, aunque los alumnos deben aprobar mas cursos que en el doctorado «tradicional», y, en ocasiones, deben redactar varios proyectos independientes de investigacion mas breves

Este tipo de doctorado se impuso en los años 60, coincidiendo con la masificacion en las universidades y fue la via que utilizaron muchas universidades para dotarse de profesorado de un modo rapido Durante los ultimos años, sin embargo, ha perdido fuerza

Segun la normativa que rige la Educacion Superior en los Estados Unidos de America, regida por los diferentes "*Board of Higher Education*", solo las Universidades pueden otorgar los titulos anteriormente descritos Es por ello, que los pocos Institutos Superiores o los pocos Conservatorios Superiores, han logrado un acuerdo con algunas instituciones universitarias,

con el fin de expedir títulos universitarios de las ofertas académicas que ofrecen

En cuanto a las ofertas académicas, en cualquiera de los grados académicos que se expiden, hay una diversidad de posibilidades de estudios musicales, entre las que cabe la pena mencionar

- Ejecucion Instrumental
- Estudios Vocales
- Direccion Coral
- Direccion Orquestal
- Musicologia
- Musica de Camara
- Administracion de las Artes
- Musicoterapia
- Composicion
- Educacion Musical
- Musica Digital
- Industria Musical
- Musica y Diseño de Sonido
- Produccion, Ingenieria y mezcla
- Teatro Musical
- Jazz
- Musica popular

2 2 6 Universidades Latinoamericanas

En el nivel superior, los países hacen distinciones entre la educación superior universitaria y la no universitaria, la cual se imparte en institutos académicos, centros y otras entidades docentes. En ello hay bastante

heterogeneidad Cabe señalar que de las 5 438 instituciones de educación post secundaria existentes en la región a mediados de los años 90 solo 812, es decir apenas un 15% eran universidades y, de estas últimas, solo un tercio correspondía a las denominadas universidades complejas o de investigación (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 1998)

En algunos países las entidades no universitarias están reconocidas oficialmente por el Estado y tienen algún tipo de regulación En otros, están simplemente regulados por la demanda educativa Cabe señalar además que la mitad de las instituciones no universitarias en la Región están destinadas a la formación de profesores

En el caso argentino las instituciones no universitarias están bajo la supervisión de los gobiernos provinciales e incluyen tanto a las carreras cortas como a las de formación de profesores Asimismo existen colegios universitarios que tienen convenios con las universidades En algunos casos excepcionales esas instituciones constituyen centros de excelencia, pudiendo tener programas de post título

En el caso brasileño los programas no universitarios, en especial los de perfeccionamiento, deben ser reconocidos por una universidad establecida o por el Consejo Nacional de Educación En Chile, hay dos tipos de instituciones post secundarias no universitarias

El primero de ellos corresponde a los institutos profesionales que imparten carreras profesionales de cuatro a cinco años, siempre que se trate de carreras que no requieran licenciatura previa al título Los segundos son los centros de formación técnica que imparten carreras cortas de dos años

y medio a tres años y que otorgan el título de técnico superior. Todos los institutos profesionales y los centros de formación técnica son privados.

En Colombia, las entidades que imparten carreras técnicas superiores de tres años, están agrupadas en la Asociación Colombiana de Instituciones de Formación Intermedia Profesional.

Las instituciones post secundarias para universitarias que existen en Costa Rica, otorgan títulos de diplomados en dos a tres años. Estas instituciones pueden llegar a constituirse en colegios universitarios si establecen convenios con alguna universidad instalada.

En México, los estudios post secundarios no universitarios más importantes están dados por las escuelas normales.

En Perú, existen los institutos que entregan carreras cortas de tres años y las escuelas superiores que imparten carreras de cuatro años de duración. Estas instituciones no universitarias pueden otorgar tres tipos de títulos: el de profesional, el de técnico y el de experto.

En el caso de Panamá, el Decreto 50 que desarrolla la Ley Orgánica 47 de Educación, establece que la Educación Terciaria No Universitaria estará a cargo de Centros de Estudios Superiores e Institutos Superiores. Estos centros de estudios solo podrán otorgar grados académicos de carácter técnico y que, usualmente, no son convalidables en las Universidades del territorio nacional.

Cabe señalar que la convalidación de estudios, así como del reconocimiento de títulos otorgados por instituciones post secundarias no

universitarias no reconocidas oficialmente resulta inviable, salvo por la vía de los exámenes de competencia u otras formas que avalen conocimientos relevantes para el ejercicio profesional en cada país

2 2 6 1 *La estructura de los estudios post-secundarios en la región latinoamericana*

La diversidad de las instituciones creadas en los últimos veinte años ha traído aparejada una gran variedad de la oferta de carreras y una considerable expansión de la gama de títulos y grados. A ello se suma la conjunción que se da en América Latina de las tradiciones académicas británico-norteamericana y francesa. A todo lo anterior se debe agregar la situación del acelerado avance de las ciencias y la rápida obsolescencia del conocimiento disciplinario, que obliga a los egresados a plantearse desde un principio la necesidad de la educación permanente.

En los países latinoamericanos primero, desde la Independencia a comienzos del siglo XIX hasta los años setenta, la tradición de la universidad francesa de tipo napoleónico, organizada por facultades y con una estructura curricular profesionalizante. En este modelo, el bachillerato corresponde al término de la educación secundaria.

El ingreso a la universidad se hace directamente a una carrera determinada. En algunas carreras se obtiene la licenciatura, como grado académico junto con el título profesional habilitante que corresponde el cual, salvo contadas excepciones, es directamente otorgado por la universidad. Los postgrados de maestría y doctorado pueden obtenerse con posterioridad a la licenciatura o al título profesional correspondiente, estando destinados más bien a quienes desean seguir la carrera académica en una universidad.

En el modelo británico-norteamericano se ingresa a un programa de bachillerato, grado que se obtiene después de cuatro años de estudios. Luego se ingresa directamente al postgrado que puede ser una maestría o a una especialización profesional. Las habilitaciones laborales (títulos) se obtienen mediante exámenes u otras formas de reconocimiento legal que corresponden al Estado y no a la universidad (de acuerdo a la profesión que se refiera)

En la situación actual, con la perspectiva de la educación permanente, el modelo napoleónico prevalente en la región ha tendido a modificarse, incorporándose a las estructuras curriculares del modelo británico-norteamericano. Es así como en muchas instituciones, como en el caso de Chile, se ha establecido el bachillerato de nivel post secundario como una formación general o como una forma de ingreso a un conjunto de carreras de un área determinado.

En este caso el bachillerato tiene una orientación de preparación general con alguna preponderancia de asignaturas en el área de la profesión a seguir (mayor), con posibilidades de sub especializaciones (menor). Asimismo, se han incorporado con frecuencia creciente las salidas intermedias con títulos habilitantes, que se suman al conjunto de carreras cortas que se imparten preferentemente en las nuevas instituciones no universitarias.

En las universidades se han mantenido las carreras que otorgan títulos profesionales y los grados de licenciatura. Además, han aumentado los postgrados de nivel de maestría y doctorado, algunos de los cuales están teniendo una orientación más aplicada a lo laboral, como asimismo los post títulos como programas de especialización y reciclaje profesional.

Todo este proceso de transformacion en la duracion y certificacion de los estudios postsecundarios es reciente y como se vera mas adelante hay bastante diversidad de criterios y especificaciones para ellos en los distintos paises. De lo mencionado anteriormente, se desprende que es necesario hacer algunas distinciones entre grados y titulos y entre los estudios de tercer grado o de pregrado y los estudios de cuarto grado, que corresponden al postgrado y al post titulo.

2 2 6 2 Grados académicos

Si bien hay algunas diferencias segun los paises, en casi todos se entiende por grado academico a una certificacion de conocimientos en un determinado nivel de profundidad y amplitud.

Tradicionalmente se ha reconocido el grado academico con una orientacion cientifica, e idealmente ello debiera mantenerse, pero eso ha cambiado en los hechos y hoy, en especial en los grados de niveles mas altos, se ha comenzado a hacer la diferenciacion entre aquellos con enfasis en la formacion academica de aquellos con enfasis en lo aplicado y con orientacion laboral.

En general en cuanto a los grados se hace la distincion en dos niveles:

- El nivel de tercer grado o terciario (pregrado) que corresponde a los grados de bachillerato (los hay de dos y cuatro años) y la licenciatura (usualmente de cuatro o cinco años). Esta ultima se asocia por lo general con un titulo profesional.
- El nivel de estudios de cuarto grado (postgrado) que corresponde a los grados de maestria con dos años posteriores a la licenciatura, el de doctorado con tres a cinco años posteriores a la maestria, y las especializaciones academicas, que se pueden seguir una vez.

terminada la licenciatura o logrado el título profesional correspondiente

A continuación, se presentan las características de los diferentes grados

- El grado académico de Bachiller post secundario

No en todos los países se ha generalizado el uso del grado de bachiller post secundario. En casos como Colombia, Costa Rica y México la expresión "bachiller" se usa también asociada al nivel de educación secundaria. En Costa Rica el "bachillerato de secundaria" es requisito para ingresar a los estudios correspondientes al "bachillerato universitario". En otros países corresponde al primer nivel del pregrado, aunque no implica necesariamente el egreso del pregrado.

En países como Costa Rica el bachillerato universitario tiene una duración de 120 a 144 créditos y se cursa en cuatro años. Además existe un bachillerato especial en Educación.

En el caso del Perú el bachillerato corresponde a cinco años de estudios universitarios si bien no se requiere tesis. En cambio, en el caso chileno se le menciona explícitamente como uno de los grados que establece la ley, su duración es de dos años, y corresponde solo a una primera etapa introductoria del pregrado.

Estos antecedentes muestran que existe bastante dispersión en América Latina en cuanto al concepto y aplicación de la expresión "bachillerato", grado que no tiene ninguna correspondencia con el grado de "bachelor" del sistema educativo británico-norteamericano. Sin duda que

hay una mayor correspondencia entre este último y la licenciatura latinoamericana

- El grado académico de licenciado

Aunque también hay un cierto grado de dispersión en la Región con relación al uso del grado académico de licenciado, hay, en todo caso, bastante más homogeneidad que en el caso del bachillerato. Este grado se asocia generalmente con la certificación o título profesional correspondiente, teniendo una duración de entre cuatro a seis años de estudios superiores. En la mayoría de los casos se le considera como el término del pregrado.

Sin embargo, no en todos los países se hace una clara distinción entre la licenciatura y el título profesional. En Argentina y Perú se le considera como equivalente o se le asocia al título profesional correspondiente. También en Colombia es otorgado al término de las carreras profesionales de cuatro a seis años y en México se le considera de manera más explícita, como el egreso de las carreras profesionales a los cuatro o cinco años de estudios de pregrado.

En Costa Rica se establece que la licenciatura corresponde a 30 y 36 créditos (dos semestres) adicionales al bachillerato. En el caso chileno, la ley considera que un egresado de licenciatura tiene los conocimientos esenciales en un área o disciplina determinada. La licenciatura tiene cuatro años de duración y es un requisito previo para la obtención del título profesional en 17 carreras de mayor tradición y que implican seguridad pública (medicina, odontología, ingenierías, arquitectura, química y farmacia, pedagogías, derecho, veterinaria, psicología, agronomía, y periodismo). Se otorga después de cuatro años de estudios superiores y solo se puede impartir en las universidades.

En el caso de las carreras profesionales mencionadas que tienen una duracion de cinco a seis años, los estudios de licenciatura estan integrados con el programa profesional

- El grado academico de magister, master o maestro

Se le considera como el primer nivel de los estudios de postgrado Su desarrollo en la Region es reciente y ha sido en general menos frecuente que los paises de tradicion britanica aunque ha aumentado considerablemente en los ultimos años

Es asi como a mediados de la decada de los noventa se contaban 4 437 programas de maestrias en America Latina, de los cuales la gran mayoria (83%) se impartian en universidades publicas (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 1998) La matricula estimada en 1994 era de 101 968 estudiantes, lo cual equivale apenas al 1,4% de la matricula total post secundaria

En relacion con las maestrias ha habido bastante debate en cuanto a su estructura curricular y a la orientacion de los estudios En algunos casos, siguiendo el modelo britanico se conciben como la etapa siguiente al bachillerato de cuatro años en aquellas instituciones o programas que siguen este modelo Sin embargo, en la mayoria de los casos, influenciados por el modelo frances, se concibe como la etapa siguiente a la licenciatura

En cuanto a las orientaciones y contenidos se dan en los hechos dos tipos maestrias

- las cientifico academicas, que enfatizan la investigacion, y
- las profesionales, de caracter aplicado, que estan bastante mas proximas a los post titulos con estudios de mayor nivel y extension

publicas, cuya matricula es de 19 534 estudiantes lo que representa el 0,3% de la matricula postsecundaria total

En cuanto a la orientacion de los doctorados en la region ellos tienen un perfil cientifico academico No obstante en años mas recientes se ha comenzado a explorar en doctorados con orientaciones mas aplicadas, como ocurre en algunos programas en Norteamerica

En general los estudios de doctorado en America Latina tienen un perfil similar y exigen una compleja preparacion en un area del conocimiento En casi todos los paises se requiere la maestria como condicion previa salvo algunas excepciones como Colombia

La duracion de los estudios oscila de tres a cinco años posteriores a la maestria o su equivalente, durante los cuales se combinan uno o dos años de cursos y el trabajo de tesis En algunos casos, a lo menos, se sigue el modelo britanico en el cual el estudio se centra solamente en el trabajo de investigacion y tesis con la supervision de un tutor

2 3 Países hispanoamericanos que han realizado proyectos educativos musicales

2 3 1 Venezuela

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es una obra social y cultural del Estado venezolano Es conocido con el nombre de "El Sistema" y fue concebido y fundado, en 1975, por el maestro y musico venezolano Jose Antonio Abre, para sistematizar la

instruccion y la practica colectiva e individual de la musica a traves de orquestas sinfonicas y coros, como instrumentos de organizacion social y de desarrollo humanistico

Este modelo pedagogico, artistico y social, que ha alcanzado relevancia en el mundo entero, constituye el programa de responsabilidad social de mayor impacto en la historia de Venezuela Su organo rector es la Fundacion Musical Simon Bolivar, conocida como FundaMusical Bolivar, adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestion de Gobierno de la Republica Bolivariana de Venezuela

Para la Fundacion Musical Simon Bolivar, el esfuerzo del Sistema, ha rendido frutos de esperanzas al ser cantera de miles de niños, niñas, adolescentes y jovenes venezolanos que cumplen a traves de la musica sus sueños de realizacion personal y profesional

El Sistema, mas que el producto de la genialidad y el virtuosismo de sus creadores, ha logrado que la musica cumpla la funcion de ser un reflejo del alma de los pueblos a traves de un programa, que en 40 años, ha traspasado fronteras y superado expectativas

A mediados de la decada de los años 70, Jose Antonio Abreu invito a un grupo de jovenes musicos venezolanos a hacer realidad un sueño Formar una orquesta juvenil que permitiera a los estudiantes de musica llevar a cabo practicas en conjunto, transformar la educacion musical en el pais y crear un gran movimiento con identidad venezolana que se convirtiera en una fuente laboral digna y profesional

Este proyecto se basó en el Decreto de 1964, en el cual se contempla la obligatoriedad de la práctica en grupo para todos los alumnos de las escuelas de música del Estado. De esta manera, Abreu y ocho jóvenes estudiantes de música comenzaron a reunirse a finales de 1974 con la finalidad de plasmar esta idea en la realidad nacional venezolana.

La primera actividad se verificó el 12 de febrero de 1975 en la sede de la Escuela de Música Juan José Landaeta, en donde llegaron jóvenes de todo el interior de Venezuela, quienes se convirtieron en el semillero de músicos que constituirían la primera Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil de Venezuela Juan José Landaeta, la cual debutó el 30 de abril de 1975 en la sede de la Cancillería.

Esta primera agrupación estuvo integrada por 80 músicos y obtuvo su figura legal desde el 12 de febrero de ese mismo año. Es así, como comienza una asombrosa historia de éxitos. En 1978, cambió su nombre y se denominó Orquesta de la Juventud Venezolana Simón Bolívar, conocida en la actualidad como Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela, la cual ha realizado el más importante periplo de presentaciones internacionales y se ha convertido en la orquesta cuspide de El Sistema y embajadora de la identidad artística venezolana, obteniendo reconocimiento como el Premio Internacional de Música de la UNESCO, entre otros.

El 20 de febrero de 1979 fue constituida la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), según el Decreto N° 3 093 del Ministerio de la Juventud, publicado en la Gaceta Oficial N° 31 681. Su finalidad era la de capacitar recursos humanos altamente calificados en el área de música y obtener el

financiamiento requerido para la ejecución de planes, actividades y programas

Es la primera fecha en la que el Estado venezolano da su apoyo irrestricto a este programa educativo, cultural y social, el cual se ha mantenido consecutivamente y ha sido acogido por todos los gobiernos posteriores

Posteriormente, en 2010, FESNOJIV es adscrita a la Vicepresidencia de la República con la intención de continuar promocionando y desarrollando todas las orquestas juveniles e infantiles que la misma fundación ha creado en todo el territorio nacional, así como a todas las agrupaciones musicales y programas educativos y sociales a los que ha dado origen El Sistema de Orquestas y Coros. En el año 2011, según el decreto 8 078 publicado en la Gaceta Oficial 39 626, la FESNOJIV cambia su nombre a Fundación Musical Simón Bolívar y es adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela

La Fundación Musical Simón Bolívar es una institución abierta a toda la sociedad venezolana, que posee una estructura gerencial flexible, novedosa y dinámica perfectamente diseñada y adaptada a la filosofía y objetivos de El Sistema. La Fundación es la plataforma legal y administrativa destinada a facilitar y materializar todos los programas, convenios, intercambios y acuerdos con los organismos de la administración pública descentralizada, con entes gubernamentales venezolanos, y de organismos nacionales e internacionales. La Fundación ha establecido un modelo gerencial-administrativo en todo el territorio nacional por el cual se rige la red conformada por las orquestas y coros juveniles e infantiles, todos

los núcleos y centros pedagógicos y el equipo docente y administrativo, respetando la idiosincrasia de cada región

Sus primeras presentaciones no solo causaron impacto en Escocia, México, Colombia, Estados Unidos, realizadas casi al año de fundada, sino que cada estado y pueblo del país, quería seguir el ejemplo de Caracas y contar con sus orquestas juveniles

Por ello, muchos de los músicos pioneros regresaron a sus estados nativos para fundar orquestas infantiles, juveniles y núcleos de formación. De esta manera, se multiplicaron las agrupaciones orquestales, la población musical y los profesores de música en el oriente, el occidente, el sur y en el centro de todo el territorio nacional

El Sistema es una poderosa red de orquestas, coros, módulos, programas especiales, núcleos, escuelas de músicas y centros de lutería y fabricación de instrumentos musicales

Han sido más de 787 mil niños, niñas y adolescentes, en su mayoría provenientes de estratos sociales de bajos recursos económicos, los que han asimilado el estudio de la música, han disfrutado del aprendizaje del arte, ejecutan repertorios de la música clásica y popular y han sido incluidos a un sistema de formación personal y colectivo en el que se les inculcan valores sociales, morales y espirituales que son la razón fundamental del programa

Esta población se distribuye en 1,681 orquestas juveniles, infantiles y pre-infantiles, 166 agrupaciones del Programa Alma Llanera, 1,389 coros infantiles y juveniles, 1,983 agrupaciones de iniciación musical y un

personal docente de mas de 10 mil profesores en los 24 estados de Venezuela

El 75% de las niñas, niños y adolescentes que atiende El Sistema viven por debajo del indice de pobreza, y muchos de ellos, en pueblos alejados de las capitales y centros de produccion. Además, El Sistema ha establecido programas sui generis. El Programa de Educacion Especial, que beneficia a jovenes y niños con capacidades comprometidas, el Programa de Orquestas Penitenciarias, que apoya la reinsercion en la sociedad de hombres y mujeres privados de libertad, y el Programa de Atencion Hospitalaria, que acoge a niños y niñas con enfermedades cronicas en centros hospitalarios.

Esta experiencia ha causado un gran impacto cultural y social, especialmente en paises que buscan disminuir sus niveles de pobreza, analfabetismo, marginalidad y exclusion en su poblacion infantil y juvenil, asi como en aquellas naciones que historicamente han cultivado las artes musicales. Para el año 2013, se han establecido nucleos orquestales y programas de enseñanza musical inspirados en el programa venezolano, en mas de 35 paises.

2 3 2 Colombia

La Fundacion Nacional Batuta (FNB) es una entidad sin animo de lucro que nacio con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas, adolescentes y jovenes de Colombia, mediante una formacion musical de excelencia, centrada en la practica colectiva, desde una perspectiva de inclusion social, derechos y diversidad cultural.

Con acciones prioritarias hacia aquellos menos favorecidos o vulnerados, la FNB trabaja de la mano con el Gobierno Nacional, los gobiernos locales, la empresa privada y otras organizaciones sin animo de lucro mediante equipos de trabajo constituidos por maestros de musica y profesionales de diversas disciplinas

La FNB trabaja por el desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida de niños y jovenes en zonas vulnerables, por la construccion de tejido social, la generacion de espacios de reconciliacion y convivencia, construccion de capacidades individuales utiles para ejercer una participacion activa en la sociedad De igual forma, por la democratizacion del acceso de niños, jovenes y comunidades a una oferta cultural, por la integracion social, por fortalecer los procesos culturales y educativos en el territorio nacional y por la promocion de la diversidad cultural

El domingo 22 de septiembre de 1991 se realizo un concierto en la Plaza de Bolivar de Bogota, que conto con la participacion de una orquesta conformada por 354 niños, niñas y jovenes de 10 departamentos de todo el pais En ese concierto se unieron beneficiarios de los proyectos musicales del Taller de Bucaramanga, el Conservatorio de Popayan y musicos jovenes de Bucaramanga, Medellin, Cali, Pereira, Manizales, Ibague y Tunja El 15 de noviembre de ese mismo año se constituyo la Fundacion Nacional de Orquestas Sinfonicas Juveniles e Infantiles Batuta

Una de las primeras agrupaciones que se creo fue la Orquesta Sinfonica Juvenil Batuta Bellas Artes Universidad Tecnologica de Pereira, que estaba integrada por jovenes entre los 12 y 22 años y conto con el apoyo de esta Universidad para su fundacion

En 1994, Se conformo la agrupacion representativa Allegro que durante mas de 20 años se convirtio en referente para las muchas preorquestas Batuta en todo el territorio nacional Esta agrupacion represento a Batuta en innumerables eventos de relevancia musical nacional e internacional y logro marcar un hito de calidad musical para la educacion musical infantil en todo el pais

Allegro actuo junto a destacados musicos como Joan Manuel Serrat, Andrea Echeverri y Carlos Vives De sus presentaciones, se destacan las realizadas en el auditorio Luis A Calvo de la Universidad Industrial de Santander y en la Sala Luis Angel Arango en el marco del Ciclo Jovenes Interpretes del Banco de la Republica en 1999

En 2002, Nace la Orquesta Batuta Bogota, actualmente denominada Orquesta Metropolitana Batuta Bogota Esta Orquesta se ha convertido en la agrupacion sinfonica de mayor representatividad de Batuta en todo el pais Esta integrada por 100 jovenes entre los 15 y 22 años de edad provenientes de los Centros musicales Batuta Fontibon, Puente Aranda, Kennedy, Ciudad Bolivar, La Gaitana, Teusaquillo, San Rafael y Santa Bibiana, asi como por jovenes de procesos de formacion musical de instituciones y universidades de la capital

A lo largo de sus 14 años de historia, ha tenido destacadas presentaciones en el Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo, Teatro Jorge Eliecer Gaitan, Teatro Colon, Auditorio Leon de Greiff, Auditorio Fabio Lozano, Museo Nacional, asi como en eventos con la Alcaldia de Bogota, Senado de la Republica y el Parque de la 93

En 2011, participo en el Festival Young Euro Classic de Berlin y en el Festival Italiano Itinerante La Via dei Concerti. Ha participado en proyectos con la Orquesta Sinfonica Nacional de Colombia y la Orquesta Filarmonica de Bogota. Ha interactuado junto a reconocidos solistas como el pianista ruso Alexander Moutouskine, el violinista japonés Ryu Goto, la pianista China Zhang Zuo, la flautista colombiana Laura del Sol Jimenez y la maestra Toto la Momposina, entre otros.

En 2014, se unio a la D C Youth Orchestra de Washington en una gira de conciertos en poblaciones colombianas. En 2015, veinte de sus integrantes participaron en un concierto en Nueva York organizado por la ONU que conto con Lang Lang como solista y el maestro venezolano Manuel Lopez-Gomez como director. En años recientes han sido sus directores Juan Felipe Molano y Manuel Lopez-Gomez, Juan Pablo Valencia Heredia es su actual director.

Recientemente, se firmo un acuerdo de cooperacion entre esta organizacion y la Fundacion Musical Simon Bolivar para que la institucion venezolana brinde apoyo pedagogico a los maestros colombianos.

2 3 2 1 *Programas Académicos*

Los programas académicos de la Fundacion Nacional Batuta se basan en la construcción, desarrollo y aplicación de un modelo de intervención denominado "orquesta-escuela" que se centra en el hacer musical colectivo, cuyo permanente desarrollo determina el enfoque de todas las actividades inherentes a la formación musical y al desarrollo social.

Este modelo inicia en la primera infancia con los programas de Estimulación Artística y Transición Musical (Batubebes). Luego se accede al

programa de Iniciacion Musical, de Formacion Coral y de Formacion Sinfonica Transversalmente a estos programas se ofrece formacion musical para niños, niñas, adolescentes y jovenes con algun tipo de discapacidad

La participacion de los niños y jovenes en estos programas de formacion musical estimula las facultades del ser humano, potencia las habilidades sociales y cognitivas Esto se demuestra en tres estudios externos que se han realizado en los ultimos años

El primero corresponde a la Evaluacion Cualitativa de Resultados realizada en 2008 por parte del CRECE, otra en 2010, liderada por el Departamento Nacional de Planeacion - DNP, en la que se adelanto la evaluacion de impacto realizada por la Union Temporal Economia Urgana - SEI, S A , y en 2013, la medicion del efecto del programa Batuta en el nivel del logro educativo Pruebas Saber 11 de lenguaje y matematica, adelantado por la Fundacion Luker en Caldas

Dichas evaluaciones han mostrado como el trabajo de la FNB es un factor que favorece la resiliencia y se convierte en un vehiculo eficaz para superar los conflictos y los problemas asociados al desplazamiento, por la via de favorecer la integracion e inclusion de niños y jovenes en un grupo musical

Tambien, los resultados mostraron como los estudiantes que presentaron las Pruebas SABER y que pertenecen al programa FNB, registran mejores resultados en las areas de lenguaje y matematica, que los que no pertenecen al programa Los resultados de estos estudios sustentan la necesidad de dar continuidad a la ejecucion de los programas

2 3 3 Costa Rica

A lo largo de la historia de la música costarricense se han desarrollado numerosas opciones de formación musical en el país. La gran mayoría de ellas bajo una estructura de educación formal profesional y un modelo de conservatorio europeo. Otras desarrollan modelos mixtos donde se mezcla la formación académica musical con los géneros populares.

En 1971 se creó el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, durante la Presidencia de Don José Figueres Ferrer, como Ministro se nombró al Lic. Alberto Cañas Escalante y como Viceministro al Sr. Guido Saenz González.

Una de las ideas fundamentales de su gestión fue la de sistematizar y profesionalizar la producción y formación musical costarricense. Esto dio paso a lo que posteriormente se denominó como la "revolución musical", la cual se constituyó con cuatro objetivos medulares:

- Elevar el nivel técnico de los ejecutantes de la Orquesta Sinfónica Nacional (OSN)
- Procurar que los nuevos integrantes de la OSN tuviesen experiencia y formación como pedagogos, para poder formar músicos de alto nivel
- Comprar instrumentos para la OSN y para un programa juvenil
- Organizar un programa educativo, adjunto a la OSN, para la preparación de instrumentistas de alto nivel, que luego se llegó a conformar como el Programa Juvenil u Orquesta Sinfónica Juvenil

Para el año 2007, con el fin de descentralizar la cultura de la Gran Área Metropolitana y para brindar acceso, a su vez, a los habitantes de todo

el territorio nacional, el Estado Costarricense y el Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ) crean el Sistema Nacional de Educacion Musical (SINEM)

El SINEM es un modelo de formacion artistico-social basado en la creacion de orquestas sinfonicas infantiles y juveniles, que llena muchas de las necesidades prioritarias en el campo de la formacion musical costarricense. Se busca dar la oportunidad de acceso a la formacion instrumental de niños, niñas y adolescentes, especialmente en condicion de pobreza y riesgo social, que viven en zonas alejadas de la GAM y en zonas urbano marginales.

El SINEM es la unica institucion del Estado en el campo de la formacion musical que no tiene como objetivo la formacion profesional en el area musical. Es un ente que busca utilizar la formacion musical y la cultura como medio de integracion social y de desarrollo humano, dando oportunidades de superacion personal a cada niño a traves del proceso de aprendizaje de un instrumento.

Con esto el SINEM cumple con objetivos propios del Sector Cultura y ademas, aporta insumos en el campo de la seguridad social, la salud y las politicas publicas, como en el programa de Red de Cuido para niños, niñas y personas adultos mayores y en el programa de Comunidades Solidarias, Seguras y Saludables.

El Sistema Nacional de Educacion Musical (SINEM) es presentado oficialmente el dia 31 de Mayo del 2007 por el Presidente de la Republica, el Doctor Oscar Arias Sanchez, en un acto oficial en el Centro Nacional de la Musica (CNM). La Junta Directiva del CNM acordo su creacion en la sesion ordinaria N° 06-07, del 08 de mayo del 2007, (acuerdo N° 5). Sin embargo,

desde ese año, se inicio el trabajo de redaccion de una ley para su creacion como un ente aparte

La Ley de Creacion del Sistema Nacional de Educacion Musical N°8894, publicada en el diario oficial La Gaceta N°243 del 15 de diciembre del 2010, en su articulo 1, expresa lo siguiente

"Créase el Sistema Nacional de Educación Musical (SINEM) como un órgano de desconcentración mínima del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, con personalidad jurídica instrumental, encargado de promover la creación y el desarrollo de escuelas de musica, programas de orquesta y programas especiales de promoción de la musica en todo el país "

En el articulo 3, señala el funcionamiento "El SINEM funcionara bajo dos modalidades creacion de escuelas nuevas y apoyo a las escuelas de naturaleza municipal o particular que esten debidamente acreditadas ante el Sistema, de conformidad con el Reglamento de la presente Ley "

La mision del SINEM es *"Establecer programas de formacion musical de alta calidad en todo el pais, basados en el principio de inclusion, que sirvan como herramienta de desarrollo humano, dirigidos a toda la poblacion nacional de niños, niñas y jóvenes"*

2 3 4 Otros esfuerzos musicales más recientes

2 3 4 1 Argentina

La Fundacion Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (Sojar) es una organizacion sin fines de lucro que promueve el desarrollo de orquestas infantiles y juveniles Sus programas estan especialmente dirigidos a los sectores mas vulnerables, generando oportunidades de

inclusion para mas de seis mil niños y jovenes en las 23 provincias de este pais

Sojar tambien beneficia a unas 20 mil personas a traves de asesorias y capacitaciones y apoya un plantel de 300 docentes e instrumentistas

Otra iniciativa en el pais austral es la que lidera el director Mario Benzecry, quien ha iniciado una nueva etapa con la Sinfonica Juvenil Nacional Jose de San Martin, la cual tiene como premisa de accion la inclusion social, contando con el apoyo de la secretaria de Cultura de la Presidencia de la nacion, dentro del Plan Igualdad Cultural

2 3 4 2 *Perú*

El Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles del Peru fue creado en 2011 y es una obra social inclusiva dedicada a la capacitacion, prevencion y recuperacion de los niños y jovenes, sobre todo de bajos recursos

Su mision es cambiar dramaticamente la vida de cientos de miles de niños del pais, ayudandolos en su desarrollo personal, intelectual, espiritual, social y profesional

Este sistema es una red de orquestas y coros y cuenta con 13 nucleos, una escuela de Taller de Luteria, una Orquesta Sinfonica Juvenil y una Orquesta Infantil

2 3 4 3 *Chile*

La Fundacion Orquesta Juvenil e Infantil de Chile (FOJI) se creo en el año 2001 Es un institucion sin fines de lucro y adscrita a la direccion Sociocultural de la Presidencia de la Republica de Chile

Cada año participan 12 mil niños y jóvenes en orquestas y un millón de personas asisten a cerca de 3 mil conciertos ofrecidos por orquestas juveniles e infantiles en 190 comunas del país

El programa de becas de la Fundación favorece a niños y jóvenes de escasos recursos que conforman orquestas y a jóvenes músicos de nivel superior. Anualmente se realiza un concurso que entrega mil quinientas becas a niños de todo el país

Actualmente, se tienen registradas 450 orquestas infantiles y juveniles distribuidas en toda la región chilena

2 3 4 4 *Brasil*

Fue fundado en 2007 con el nombre de Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA). Es un programa apoyado por el gobierno de Bahia y el Teatro Castro Alves y gestionado por el Instituto Ação Social Pela Musica

Cuentan con un núcleo de gestión y Formación Profesional donde diariamente ensayan la Orquesta Sinfónica Juvenil 2 de Julho, con cerca de 90 músicos y la Orquesta Castro Alves, con 80 integrantes

Para atender la alta demanda, mantienen la Orquesta Pedagógica Experimental, con músicos entre 7 y 15 años de edad y una coral. NEOJIBA tiene tres núcleos en Salvador (capital de Bahia), en la región metropolitana y en Trancoso, en el extremo sur de Bahia

Por otro lado, en la cuspide de la favela Doña Marta, en Rio de Janeiro, funciona uno de los centros de educación musical que las ONG Ação Social

CAPÍTULO 3
ASPECTOS METODOLÓGICOS

3 1 Tipo de Investigacion

Conforme al tema y los objetivos planteados, el tipo de investigacion es una **Investigación Descriptiva**, puesto que se pretende describir los resultados obtenidos del analisis que se realice a los programas de las asignaturas fundamentales de los dos primeros niveles de las carreras de Musica e Instrumento Musical y Canto

De igual forma, se realizara una breve descripcion de los esenciales minimos o aprendizajes previos que se requieren para iniciar el estudio de ambas carreras, a juicio de los especialistas y las tendencias musicales del presente siglo

Despues de revisar la bibliografia sobre este tema, tambien la investigacion nos invita a conocer los conocimientos previos con el que han ingresado los estudiantes que han aspirado a realizar un estudio musical en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panama Para ello, recopilaremos datos del periodo comprendido 2012 a 2015, haciendo de nuestra investigacion, de caracter **Ex - post - facto**

Por el tema de la investigacion, la misma es una **investigación de campo**, ya que el fenomeno en estudio nos obliga a revisar los programas de las asignaturas fundamentales del primer y segundo año de ambas carreras, el proceso de seleccion de los estudiantes de primer ingreso, y la opinion de los especialistas en el area con relacion al estado inicial de sus estudiantes

El enfoque de este investigacion es **cuantitativo**, puesto que los datos obtenidos se han trabajado de manera aleatoria y los resultados se

presentaran a traves de graficas y cuadros estadisticos que pretenden probar o no la hipotesis de estudio. Tambien es un investigacion **no experimental** debido a que las variables en estudio no fueron manipuladas, sino que se observo su comportamiento y se trabajo de acuerdo a sus propias naturalezas

Este estudio es **longitudinal** puesto que es un estudio de casos a traves de cohortes de estudiantes que ingresan a las carreras de musica en el periodo comprendido entre 2012 a 2015 y el comportamiento de cada cohorte durante tres semestres. De igual manera, es un estudio **retrospectivo** puesto que los datos se obtuvieron despues que los hechos se verificaron y se obtuvieron de los archivos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panama

3 2 Fuentes de información

3 2 1 Materiales

Para la realizacion de esta investigacion contamos con dos tipos de fuentes primarias

- **Investigaciones realizadas** En ella vamos a encontrar sustento teorico para nuestra investigacion. Sobre el tema que nos ocupa, nos interesa consultar articulos e investigaciones que versen sobre los estudios musicales previos al estudio superior, los esenciales minimos con que deben contar los aspirantes a una carrera musical, y de como han resuelto esto, algunos centros de enseñanza superior

- ***Pruebas de selección para el ingreso a la Universidad de Panama, Perfil de Ingreso y Programas de asignaturas fundamentales*** Esta documentacion reposa en la Oficina de Admision y en los archivos del Departamento de Musica de la Facultad de Bellas Artes y es fundamental en el estudio y desarrollo de esta investigacion Su consulta nos permitira profundizar sobre los elementos que se toman en consideración para aceptar el ingreso de un estudiante y el nivel cognitivo que realmente se espera y con el cual ingresan

3 2 2 Poblacion

La poblacion en estudio esta representada, por un lado, por los profesores que dictaron los cursos fundamentales de primer y segundo año de las carreras de Musica e Instrumento Musica y Canto del Departamento de Musica de la Facultad de Bellas Artes, los profesores que dictaron los cursos propedeuticos en el periodo comprendido (2012-2015), y por otro lado, por los estudiantes que estuvieron matriculados en cada una de las carreras de musica que oferta esta Facultad en dicho periodo

En el caso de los docentes, se trabajara con la poblacion total que trabajo como instructor de los cursos propedeuticos y de los profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de los dos primeros años del 2012 a 2015 Esta poblacion es **N=25**

Para el analisis del rendimiento academico de los estudiantes (calificaciones obtenidas en las asignaturas fundamentales de los dos primeros años), se considero a la poblacion total matriculada en estas asignaturas, segun los datos proporcionados por el Modulo de Sistema

Academico de la Universidad de Panama Y para la opinion de los estudiantes se trabajo con una muestra de la poblacion estudiantil matriculada durante el año 2016 y que cursaron estudios en los cuatro años del periodo de estudio

3 2 2 1 Muestra

La tecnica de muestreo que se utilizo fue probabilistico con el fin de asegurar la representatividad de la muestra y calcular la estimacion de los errores que se hayan podido cometer

La poblacion total de estudiantes de la carrera Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Musica es de 250 por lo tanto se utilizo una muestra de 152 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%

En el caso de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Instrumento Musical y Canto, quien posee una población actual de 70 estudiantes matriculados en ambos turnos, se trabajo con una muestra de 59 estudiantes tambien con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%

En ambos casos se considero que esta cantidad de estudiantes era posible de manejar para este estudio ademas de ser suficientes para la investigacion a realizar

3 2 2 2 Tipo de Muestra

Por la forma en que esta dividida la poblacion, el tipo de muestreo que se uso fue **el muestreo estratificado**

La fracción de muestreo es $f = n / N$ donde f es la fracción de muestreo n la muestra seleccionada y N la población total

- ***Para los estudiantes de la carrera de Música***

$$f = 152 / 250 = 0.608$$

Esta fracción de muestreo significa que se encuestó al **60.8%** de la población total

El factor de elevación será $E = N / n$

$$E = 250 / 152 = \underline{\underline{1.64}}$$

El factor de elevación indica que cada estudiante encuestado representó la opinión de **2 de sus compañeros**

- ***Para los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto***

$$f = 59 / 70 = \underline{\underline{0.843}}$$

Esta fracción de muestreo significa que se encuestaron al **84.3%** de la población total

El factor de elevación es $E = N / n$

$$E = 70 / 59 = \underline{\underline{1.19}}$$

El factor de elevacion indica que cada estudiante encuestado represento la opinion de **2 de sus compañeros**

La siguiente Tabla indica la muestra que se encuestó por estratos en ambas carreras para aplicar los instrumentos de acopio de datos que se confeccionaron para tal fin. Se procuro que los tamaños de los estratos de la muestra guardaran la misma proporcion que los tamaños de los estratos de la poblacion por medio de una afijacion proporcional

El tamaño de la muestra se calculo en cada estrato a traves de la siguiente formula

$$n_i = n * N_i / N$$

En donde, n_i es la muestra por cada estrato, n es la cantidad total de la muestra escogida, N_i es la cantidad de estudiantes por estratos, y N es la poblacion total de estudiantes en esta carrera

Cuadro 1 Muestreo estratificado de los estudiantes de las carreras de Musica e Instrumento Musical o Canto

Especialización en Música			Especialización en Instrumento Musical o Canto		
Total de estudiantes: N = 250 Muestra: n = 152			Total de estudiantes: N = 70 Muestra: n = 58		
Estratos	Población (N _i)	Muestra (n _i)	Estratos	Población (N _i)	Muestra (n _i)
I año	70	43	I año	17	15
II año	63	38	II año	12	10
III año	42	26	III año	8	7
IV año	37	22	IV año	21	18
Trabajo de Graduacion	38	23	Trabajo de Graduacion	12	9

3 3 SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

El supuesto de investigación es

"Las calificaciones obtenidas por los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años permiten inferir el conocimiento previo con el que los estudiantes ingresan a estudiar"

De esta hipótesis se desprenden dos variables

- ***Variable 1***
Calificaciones en asignaturas fundamentales de música
- ***Variable 2***
Conocimiento previo

3 3 1 Conceptualización

- ***Calificaciones en asignaturas fundamentales de Música***
La calificación es la asignación simbólica de la medida, que puede ser numérica o literal, para comparar los resultados obtenidos en instrumentos de evaluación con los propósitos planteados en un programa de estudio (Pimienta, 2008)
- ***Conocimiento Previo*** Conocimiento que ya posee el sujeto que aprende sobre un tema específico de aprendizaje. Está en el interior de la mente y es producto de sus experiencias previas (Fairstein y Gyssels, 2003)

3 3 2 Operacionalización

3 3 2 1 Definición Operacional

- **Calificaciones en asignaturas fundamentales de Música** Valoración literal obtenida por los estudiantes en los cursos o materias que forman parte de una carrera o un plan de estudio y que suministran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y aplicar las funciones y tareas que caracterizan a las carreras musicales
- **Conocimientos Previos** Saberes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que poseen los estudiantes para afrontar las asignaturas fundamentales de las carreras de música de la Universidad de Panama

3 3 2 2 Indicadores y Sub-indicadores de variables

- **Variable 1 Calificaciones en asignaturas fundamentales de Música**
 - Indicadores y Sub-indicadores
 - *Status Academico y Hoja de Vida de Profesores que dictaron los cursos fundamentales*
 - ✓ Niveles de estudio
 - ✓ Años de Experiencia
 - ✓ Idiomas que habla
 - ✓ Cargos desempeñados
 - ✓ Investigaciones realizadas
 - ✓ Articulos publicados

- ✓ Libros escritos
 - ✓ Ponencias
 - ✓ Opinion sobre los cursos dictados
- *Características de los Estudiantes que recibieron clases*
- ✓ Sexo
 - ✓ Edad
 - ✓ Experiencia musical previa
 - ✓ Estudios previos
 - ✓ Opinion sobre los cursos recibidos
- *Asignaturas Fundamentales de los 2 primeros niveles de la carrera de Musica*
- ✓ Escogencia de asignaturas fundamentales para el estudio
 - ✓ Competencias a desarrollar
 - ✓ Contenidos
 - ✓ Pre-requisito(s)
 - ✓ Calificaciones
 - ✓ Comparacion entre competencias, contenidos, pre-requisitos y resultados obtenidos
- *Asignaturas Fundamentales de los 2 primeros niveles de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto*
- ✓ Escogencia de asignaturas fundamentales para el estudio
 - ✓ Competencias a desarrollar
 - ✓ Contenidos

- ✓ Pre-requisito(s)
- ✓ Calificaciones
- ✓ Comparacion entre competencias, contenidos, pre-requisitos y resultados obtenidos

- **Variable 2 Conocimientos Previos**

- Indicadores y Sub-indicadores

- *Proceso de admision*

- ✓ N° de estudiantes inscritos
- ✓ Forma de proceso de seleccion de estudiantes
- ✓ N° de estudiantes aceptados
- ✓ Curso Propedeutico

- *Experiencia y/o Estudios Musicales*

- ✓ Tipo de experiencia musical
- ✓ Educacion formal musical previa a la universitaria
- ✓ Educacion informal musical previa a la universitaria

3 3 3 Instrumentalización

Para recoger la informacion pertinente que permitio estructurar el presente Trabajo de Investigacion, se utilizaron las siguientes tecnicas con sus respectivos instrumentos

- **Encuestas:**
 - ✓ Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron el Curso Propedéutico.
 - ✓ Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de Música de la carrera de Música.
 - ✓ Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de Música de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto.
 - ✓ Encuestas dirigidas a la muestra seleccionada de estudiantes.
(Fuentes: Profesores y estudiantes).

- **Fichas de Registro:**
 - ✓ Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de música de ambas carreras.
 - ✓ Lista de Cotejo para verificar la presencia o no del registro de proceso de admisión de estudiantes de música.
(Fuentes: Programas de las carreras de Música e Instrumentos Musicales y Canto, Archivos de Admisión).

- **Matrices:**
 - ✓ Matriz de análisis de los programas de estudios de las asignaturas fundamentales de Música de ambas carreras.
 - ✓ Matriz de análisis del programa didáctico del curso propedéutico de Música.
(Fuentes: Estructura del Plan de Estudio de las carreras de Música e Instrumentos Musicales y Canto, Programas didácticos de asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de ambas carreras, Programa didáctico del Curso Propedéutico).

- ✓ Matriz de análisis de calificaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera de música en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de 2012 a 2015.
- ✓ Matriz de análisis de calificaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera de instrumentos musicales y canto en sus asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de 2012 a 2015.

(Fuentes: Calificaciones obtenidas en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de ambas carreras desde el 2012 hasta el 2015).

3.3.4. Descripción de los instrumentos.

- **Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de música de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música.** Este instrumento nos permite verificar si los componentes curriculares: Competencias, Contenidos y Pre-requisito(s) están presentes en las asignaturas fundamentales de música del 1er y 2do año de la carrera de Música.
- **Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumentos Musicales o Canto.** Este instrumento nos permite verificar si los componentes curriculares: Competencias, Contenidos y Pre-requisito(s) están presentes en las asignaturas fundamentales de música del 1er y 2do año de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto.

- **Lista de Cotejo para verificar la presencia o no del registro de proceso de admision de estudiantes de musica** Este instrumento nos permite verificar el proceso de admision aprobado para la Universidad de Panama y las carreras de Musica
- **Matriz de análisis de los programas de estudios de las asignaturas fundamentales de Musica de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música** Este instrumento permitio analizar la relacion existente entre las competencias, contenidos y pre-requisito(s) de las asignaturas fundamentales del 1er y 2do año de la carrera de Musica
- **Matriz de análisis de los programas de estudios de las asignaturas fundamentales de Música de la carrera de Licenciatura en Bellas Artes con especializacion en Instrumentos Musicales y Canto** Este instrumento permitio analizar la relacion existente entre las competencias, contenidos y pre-requisito(s) de las asignaturas fundamentales del 1er y 2do año de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto
- **Matriz de análisis del programa didáctico del curso propedéutico de Música** Este instrumento permitio analizar la relacion existente entre las competencias y contenidos del curso propedeutico de Musica
- **Matriz de analisis de calificaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera de musica en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de 2012 a 2015** Este instrumento nos permitio registrar, analizar y evaluar las calificaciones obtenidos por los estudiantes de la carrera de Musica, en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año, promociones 2012, 2013, 2014 y 2015

- **Matriz de análisis de calificaciones obtenidas por los estudiantes de la carrera de instrumentos musicales y canto en sus asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de 2012 a 2015.** Este instrumento nos permitió registrar, analizar y evaluar las calificaciones obtenidos por los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año, promociones 2012, 2013, 2014 y 2015.
- **Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron el Curso Propedéutico.** Este instrumento nos permitió conocer la opinión de los profesores que dictaron el Curso Propedéutico de Música durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre los conocimientos previos, experiencias y/o estudios musicales que poseían los aspirantes a las carreras de Música.
- **Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de Música de la carrera de Música.** Este instrumento nos permitió conocer la opinión de los profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre los conocimientos previos y competencias alcanzadas por los estudiantes que ingresaron a la carrera de Música.
- **Encuestas dirigidas a Profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de Música de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto.** Este instrumento nos permitió conocer la opinión de los profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre los

conocimientos previos y competencias alcanzadas por los estudiantes que ingresaron a la carrera de Instrumentos Musicales y Canto.

- **Encuestas dirigidas a la muestra seleccionada de estudiantes.** Este instrumento nos permitió conocer la opinión de los estudiantes que asistieron al curso propedéutico, las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre sus vivencias, fortalezas, debilidades y opiniones durante sus estudios musicales en la carrera escogida.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Identificar las experiencias y/o formación musical con que ingresan los estudiantes que aspiran a cursar las carreras de música en la Universidad de Panamá.

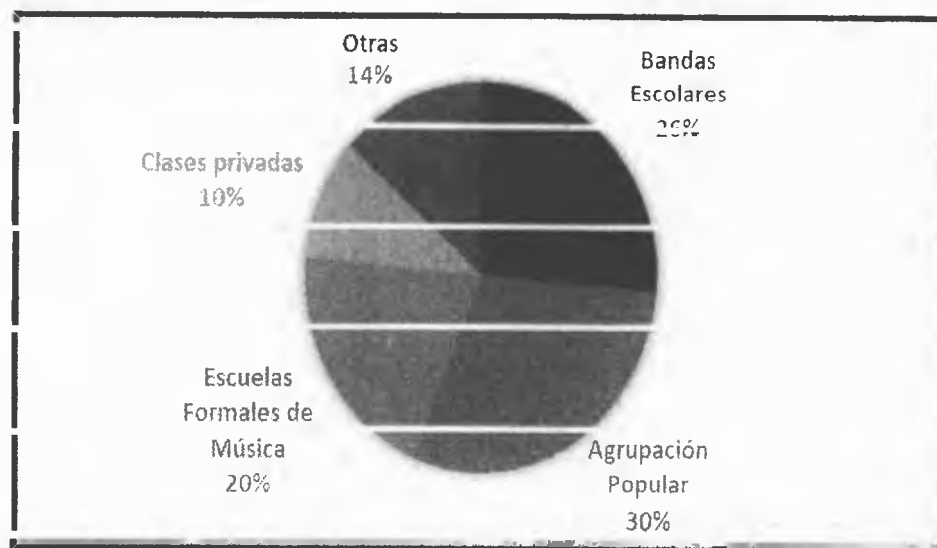
Para identificar las experiencias y/o la formación musical que obtuvieron los estudiantes que ingresaron a las carreras de músicas (Música e Instrumento Musical y Canto) durante los años 2012 a 2015, se aplicó una encuesta a los estudiantes.

El resultado de esta encuesta arrojó la siguiente información:

4.1.1. Opinión de los estudiantes de la carrera de Música.

De acuerdo a la muestra seleccionada (n=152), los estudiantes contestaron el ítem 4 de la siguiente manera:

Gráfica 1. Tipo de experiencia musical previa al ingreso a la carrera de Música de estudiantes que cursaron estudios durante 2012 a 2015.



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música en el período 2012-2015 (Anexo N° 9).

De acuerdo a las respuestas obtenidas, se puede observar que el 30% de los encuestados coincidieron que la experiencia musical previa obtenida antes de ingresar a estudiar la carrera de música fue como parte integrante de una agrupación de índole popular. En tanto, que el **26%** de los estudiantes dijo que formó parte de las **Bandas de Música** de sus escuelas. Solo el **20%** manifestó haber asistido a alguna de las **Escuelas de Música**, la mayoría de ellas pertenecientes al Instituto Nacional de Cultura (Escuela de Bachillerato en Artes Diversificadas, Instituto Nacional de Música, Escuela Juvenil de Música o Centros de Estudios Superiores del interior de la República).

De esta manera, se observa que los estudiantes que ingresan a la carrera de Música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, ingresan con algún tipo de experiencia o formación musical.

Es por ello que también se les preguntó si esta experiencia previa les había otorgado los conocimientos previos que requerían para enfrentar las asignaturas fundamentales del inicio de su carrera. Éstas fueron sus respuestas:

Cuadro 2. ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitió poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? – Caso estudiantes de Música.

Ítem 5: Encuesta a estudiantes	SI	%	NO	%
Respuestas	97	63.82%	55	36.82%

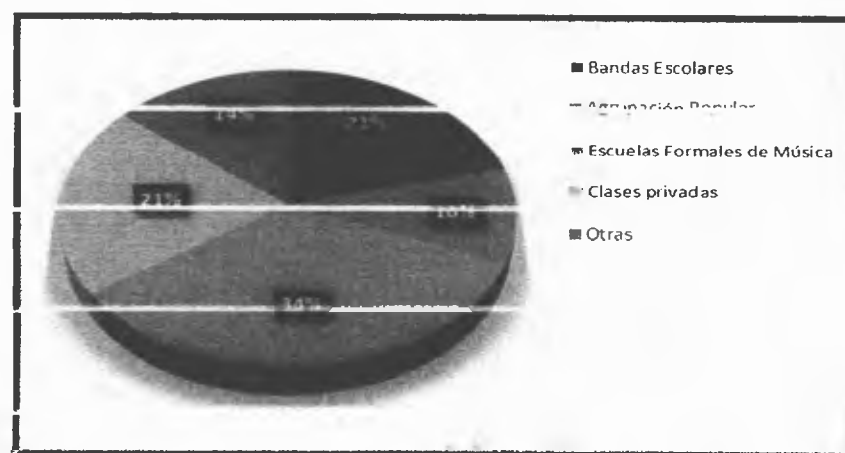
Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música en el período 2012-2015 (Anexo N° 9).

El **63.82%** de los estudiantes valoraron que la experiencia musical previa obtenida antes de ingresar a la carrera, les permitió obtener la base necesaria para afrontar las asignaturas fundamentales de los primeros dos años.

4.1.2. Opinión de los estudiantes de la carrera de Instrumento Musical o Canto.

Dado que el Perfil del Egresado de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto es diferente al de los estudiantes de Música y existe una leve diferencia en las asignaturas fundamentales que deben cursar al inicio de sus carreras, se le consultó a la muestra de estudiantes seleccionados sobre su formación y/o experiencia musical previa (n=59).

Gráfica 2. Tipo de experiencia musical previa al ingreso a la carrera de Instrumentos Musicales y Canto de estudiantes que cursaron estudios durante 2012 a 2015.



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto en el período 2012-2015 (Anexo N° 9).

A diferencia de los estudiantes de Música, en esta gráfica se puede constatar que el **34%** de los encuestados afirmaron que su experiencia

musical previa se verificó en **Escuelas formales de Música**. Mientras que un **21%** también contestó que participó de **Bandas de Música Escolares** y el otro **21%** tomó **Clases privadas**.

Esta diferencia es cónsona con el perfil de ingreso, puesto que los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto requieren aprobar una audición en donde comprueben un nivel de ejecución que les permita afrontar sus cuatro años de estudio.

Cuando se les preguntó si esta formación o experiencia previa les ayudó con sus asignaturas fundamentales de los dos primeros años, sus respuestas fueron:

Cuadro 3. ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitió poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? – Caso estudiantes de Instrumento.

Ítem 5: Encuesta a estudiantes	SÍ	%	NO	%
Respuestas	43	72.88%	16	27.12%

Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto en el periodo 2012-2015 (Anexo N° 9).

El **72.88%** de los estudiantes consideraron que la experiencia y/o formación musical previa obtenida antes de ingresar a la carrera, les permitió obtener la base necesaria para afrontar las asignaturas fundamentales de los primeros dos años.

4.1.3. Opinión de profesores de asignaturas fundamentales de las carreras de Música.

Con el fin de contrastar estas respuestas con la opinión de los profesores que atendieron los cursos fundamentales de estas carreras (n=25), sus respuestas fueron:

Gráfica 3. Opinión de profesores sobre el porcentaje de estudiantes que poseían experiencia musical previa antes de ingresar a sus carreras.

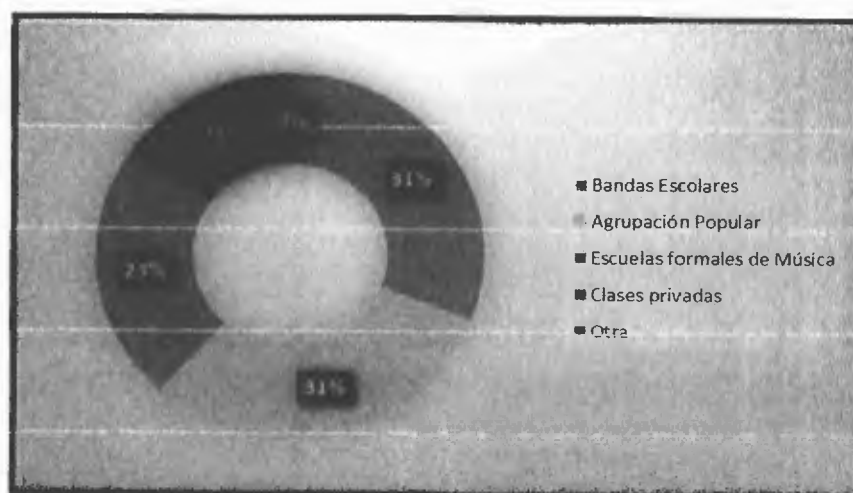


Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores de las carreras de Música en el período 2012-2015 (Anexo N° 8)

El **67%** de los profesores encuestados coincidieron que **menos del 50%** de los estudiantes que atendieron durante el período de este estudio habían tenido alguna experiencia o formación musical. Sin embargo, eso contrasta con la opinión vertida por los estudiantes, en la cual más del **80%** señaló haber tenido alguna experiencia musical previa a su ingreso a la carrera de su predilección.

También se les consultó a los profesores sobre qué tipo de experiencia previa consideraban habían tenido sus estudiantes antes de ingresar. Éstas fueron sus respuestas:

Gráfica 4. Tipo de experiencia musical previa al ingreso a las carreras de Música, según la opinión de los profesores.



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores de las carreras de Música en el período 2012-2015 (Anexo N° 8)

El **62%** de los profesores opinaron que los estudiantes que atendieron en sus cursos habían tenido la experiencia de participar en **Agrupaciones musicales populares** y/o habían participado en **Bandas de Música Escolar**.

En tanto, los estudiantes de ambas carreras coincidieron que las experiencias musicales previas a ingresar a la Universidad eran las **Bandas de Música** y las **Escuelas Formales de Música**. Esto muestra una ligera discrepancia de opinión entre ambos grupos de encuestados.

Por último, se le preguntó a los profesores si esta formación o experiencia previa contribuyó a que sus estudiantes afrontaran con éxito las asignaturas fundamentales de los dos primeros años, sus respuestas fueron:

Cuadro 4. ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitió poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera? – Caso profesores.

<i>Item 5: Encuesta a estudiantes</i> <i>Item 18: Encuesta a profesores</i>	SÍ	%	NO	%
Estudiantes de Música	97	63.82%	55	36.82%
Estudiantes de Instrumentos Musicales y Canto	43	72.88%	16	27.12%
Profesores	10	40%	15	60%

Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música; Instrumentos Musicales y Canto; y profesores de asignaturas fundamentales durante el período 2012-2015 (Anexos N° 8 y 9).

Nuevamente, la opinión de los profesores difiere con la de los estudiantes. Más del **60%** de los estudiantes consideraron que estas experiencias previas fueron de utilidad para enfrentar las asignaturas fundamentales; mientras que el **40%** de los profesores opinaron igual.

Estas respuestas deben confrontarse con el punto 4.3. de este capítulo, donde se analizan las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas fundamentales y así comparar estos resultados.

4.2. Describir el proceso de admisión que se utiliza para seleccionar a los estudiantes que aspiran a ingresar a las carreras de música en la Universidad de Panamá.

Los procesos de admisión a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes se ciñen a lo dispuesto por la Dirección General de Admisión de la Universidad de Panamá y a lo dispuesto en el Perfil de Ingreso de los Diseño Curricular de estas carreras.

Todos los años, el Consejo Académico de la Universidad de Panamá aprueba el Calendario oficial de Admisión que consta de tres fases:

- **Fase 1:** Inscripción y Prueba psicológica.
- **Fase 2:** Prueba de Capacidades Académicas (única prueba solicitada para las carreras artísticas de la UP).
- **Fase 3:** Entrega de Resultados.

El aspirante a las carreras de Música requiere presentar los siguientes requisitos:

- Tres (3) fotos tamaño carné.
- Bachillerato de culminación de educación media (se aceptan todos) o Créditos de 10º, 11º y boletines de 12º (si no se ha graduado aun).
- Costo de inscripción, el cual para el período de estudio ha sido de B/. 30.00.

El índice mínimo de aceptación para ingresar a las carreras de Música es de 1.00. Este índice es calculado por la Dirección General de Admisión y es el resultado ponderado de las notas obtenidas durante sus estudios en el bachillerato y el resultado de la prueba de capacidades académicas.

Excepcionalmente y previa aceptación del Decano de la Facultad, se aceptan estudiantes con índices de hasta 0.75.

Una vez se les entrega los resultados a los aspirantes, deben inscribirse en el Curso Propedéutico el cual es de carácter obligatorio. Sin embargo, este curso no determina la aceptación de los estudiantes a las carreras de su predilección. Este curso tiene una duración de dos semanas y culmina con una presentación artística de todas las escuelas de la Facultad.

En el caso de los estudiantes que aspiran a la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, deben presentar una audición en el instrumento elegido a estudiar. La audición se presenta ante un jurado de tres profesores y el estudiante ha de ejecutar los contenidos establecidos en los requisitos de audición previamente establecidos para cada instrumento.

El ingreso de los estudiantes a esta carrera dependerá de la aprobación o no de esta audición.

4.2.1. Proceso administrativo de la Oficina de Admisión de la Facultad de Bellas Artes.

Con el fin de conocer cómo es el proceso de admisión para las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes, se realizó una lista de cotejo sobre la presencia o no del registro de dichos procesos.

Cuadro 5. Lista de Cotejo para verificar la presencia o no del registro de proceso de admisión de estudiantes de Música.

Items del Proceso de Admisión	SI	NO
Proceso de Admisión a la UP (según los lineamientos de la Dirección General de Admisión).	√	
Listado de estudiantes interesados en la carrera de Música.	√	
Listado de estudiantes interesados en la carrera de Instrumentos Musicales o Canto (según instrumento).		√
Diferenciación del turno a escoger por los aspirantes.		√
Se efectúa un curso propedéutico para las carreras de Música.	√	
¿Todos los estudiantes toman el curso propedéutico?		√
Programa oficial para el Curso Propedéutico de las carreras de Música.	√	
Planeamiento didáctico por los profesores que dictan el curso.	√	
Examen Final que determina el ingreso de los estudiantes a las carreras de música.		√
Audición del instrumento elegido por el aspirante para ingresar a la carrera de Instrumento Musical o Canto.	√	
Informe que señala las debilidades y fortalezas que presentan los aspirantes admitidos para afrontar las asignaturas fundamentales de la carrera de Música.		√
Informe que señala las debilidades y fortalezas que presentan los aspirantes admitidos para afrontar las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumentos Musicales o Canto.		√
Ubicación de los estudiantes admitidos en grupos homogéneos en las asignaturas fundamentales de la carrera de Música.		√
Ubicación de los estudiantes admitidos en grupos homogéneos en las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumentos Musicales o Canto.		√

A continuación, se presenta las explicaciones proporcionadas por el personal de la oficina de admisión de esta Facultad, en cuanto a las debilidades encontradas en la Lista de Cotejo:

- ***Listado de Estudiantes interesados en la carrera de Instrumentos Musicales y Canto (según instrumento).***

Según la oficina de admisión de la Facultad, solo se lleva un listado de los estudiantes que manifiestan que desean estudiar música, sin discriminar la carrera que aspiran. Aquellos estudiantes que expresan que desean estudiar la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, son enviados a la Escuela respectiva, con el fin que ellos les puedan explicar el tema de audición y los requisitos según el instrumento que desean estudiar.

Por otro lado, se nos informó que como los estudiantes llenan un formulario de inscripción vía web en donde deben ingresar la carrera de su predilección, no consideran importante hacer la diferenciación desde el momento de su inscripción.

Esta situación provoca problemas de planificación de las audiciones, de los horarios de esta carrera y del proceso de matrícula de los estudiantes.

- ***Diferenciación del turno a escoger por los estudiantes.***

Se nos informa que muchos estudiantes no están seguros del turno en el cual van a estudiar, debido a que están en espera de conseguir un trabajo para poder realizar sus estudios.

Sin embargo, una lista provisional de estudiantes según el turno a elegir, serviría para que los Directores de Escuela pudieran planificar con antelación los horarios de primer año. A su vez, se

podría estimar la cantidad de profesores que debieran ser contratados para afrontar la creciente matrícula que se dio durante el período en estudio.

- ***¿Todos los estudiantes toman el Curso Propedéutico?***

La oficina de admisión nos informó que en el momento en el que los estudiantes se presentaban a recoger sus resultados, se les informaba todo lo relacionado al Curso Propedéutico. En general, este curso se dictaba en el mes de febrero y los estudiantes tenían un mes para pagar dicho curso.

A pesar de ello, no se llevó un control de los estudiantes que aprobaron el ingreso a la Universidad y se dirigieron a pagar o no el curso propedéutico.

Por otro lado, algunos estudiantes expresaban que no podían asistir al curso por incompatibilidad de horarios y eran exonerados de asistir por los profesores que lo impartían.

- ***Examen final que determina el ingreso de los estudiantes a las carreras de Música.***

Se nos informó que la Oficina de Admisión no tenía potestad en decidir sobre la aplicación o no de un examen que determinara el ingreso de los estudiantes a cualquiera de las dos carreras que se ofrecen en Música.

Lo cierto es que se consultó en el Diseño Curricular de ambas carreras y en ninguna de las dos se estableció un examen como requisito de ingreso; razón por la cual, admisión no podía aplicar una norma que no es de su esfera de acción.

- ***Informe que señala las debilidades y fortalezas que presentan los aspirantes admitidos para afrontar las asignaturas fundamentales de la carrera de Música e Instrumentos Musicales y Canto.***

Se le consultó a la Oficina de Admisión si el(los) profesor(es) que dictaba(n) el curso propedéutico presentaba un informe final sobre la labor realizada. Sobre este punto, se nos confirmó que solo se le solicitaba la planificación didáctica que era uno de los documentos necesarios para el pago de este curso.

Además, añadieron que este informe le servía más a los propósitos y funciones de las Escuelas. Pero que los mismos no habían sido solicitados, razón por la que ellos no consideraron oportuno solicitarlo.

- ***Ubicación de los estudiantes admitidos en grupos homogéneos en las asignaturas fundamentales de la carrera de Música e Instrumentos Musicales y Canto.***

Al igual que el punto anterior, este aspecto es función de las Escuelas y no de la Oficina de Admisión.

4.2.2. Curso Propedéutico de Música.

La Facultad de Bellas Artes aprobó en Junta de Facultad de 2011 que todos los estudiantes que aspiraban a ingresar a alguna de sus carreras debían realizar un Curso Propedéutico con el fin que pudieran obtener los conocimientos y habilidades básicas que se requerían para afrontar el inicio de cada carrera.

Además, los diseños curriculares de las carreras de Música e Instrumentos Musicales y Canto, aprobadas en Reunión 3-12 del Consejo de

Facultades de Ciencias Sociales y Humanísticas, celebrado el 8 de marzo de 2012, establecieron que era requisito fundamental que todos los estudiantes que aspiren a ingresar a estas carreras debían asistir al Curso Propedéutico que se oferta en la Facultad.

Para conocer sobre el trabajo realizado durante los años 2012 a 2015, se incorporó una serie de preguntas en las encuestas que se le realizó a estudiantes que ingresaron durante este período y a los profesores que dictaron este curso.

En primer lugar, se les consultó si conocían que existía un curso propedéutico que debían realizar antes de ingresar a las carreras:

Cuadro 6. ¿Se realiza algún tipo de curso introductorio o preparatorio a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá? – Opinión de profesores y estudiantes.

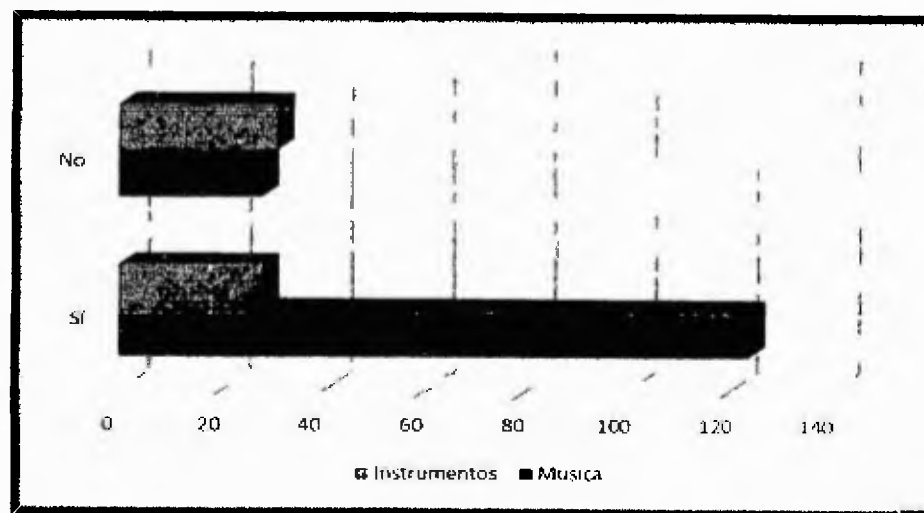
Ítem 6: Encuesta a estudiantes	SÍ	%	NO	%	No contestó	%
Ítem 19: Encuesta a profesores						
Estudiantes de Música	138	90.80	7	4.60	7	4.60
Estudiantes de Instrumentos Musicales y Canto	35	59.32	20	33.90	4	6.78
Profesores	20	80.00	3	12.00	2	8.00

Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música; Instrumentos Musicales y Canto; y profesores de asignaturas fundamentales durante el período 2012-2015 (Anexos N° 8 y 9).

En el Cuadro 5 se observa que la mayoría de los encuestados afirman que si existe el curso propedeutico que se realiza de manera sistemática desde el 2012

Cuando se les consulto a los estudiantes sobre si tomaron el curso propedeutico, sus respuestas fueron

Gráfica 5 *¿Realizó el Curso introductorio o preparatorio ofrecido por la Facultad?*

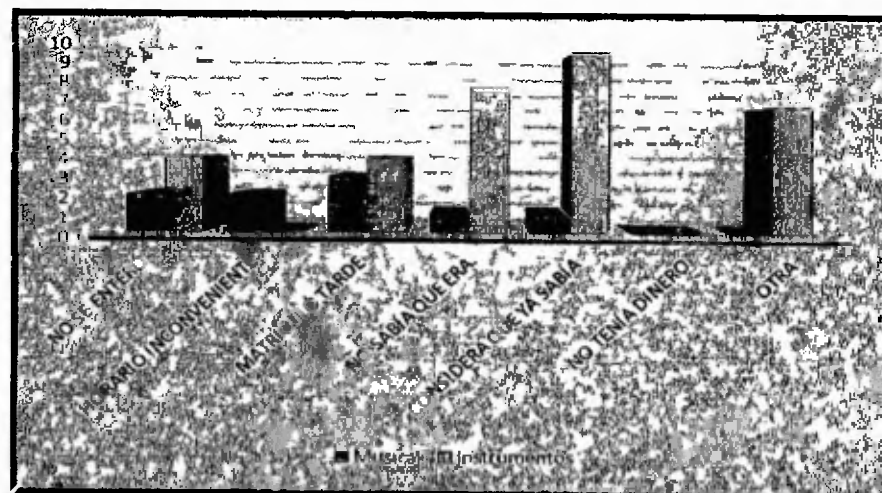


Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las carreras de Música e Instrumento Musical y Canto en el periodo 2012 2015 (Anexo N 9)

La grafica muestra que la mayoría de los estudiantes encuestados asistieron y tomaron el curso propedeutico, sin embargo, se nota que el porcentaje de estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto que no lo tomo fue mucho menor que los de Música

Las razones que esbozaron aquellos estudiantes que no lo tomaron fueron

Gráfica 6 *Razón(es) por la cual no tomó el curso propedéutico*



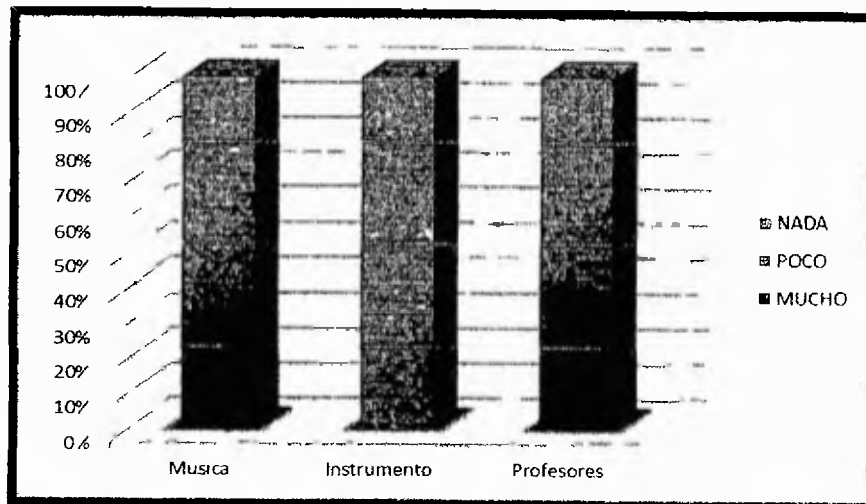
Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las carreras de Música e Instrumento Musical y Canto en el periodo 2012-2015 (Anexo N° 9)

La gráfica demuestra que los estudiantes de Instrumentos Musicales y Canto expresaron que **consideraban que ya sabían el contenido y que no sabían que era obligatorio**. En tanto, los estudiantes de Música manifestaron que **se matricularon tarde** (posterior al curso) y **que el horario les era inconveniente**.

En cuanto a la opinión de los encuestados (profesores y estudiantes) sobre el nivel de contribución que este curso brinda con el fin de obtener los conocimientos previos que requieren para el inicio de su carrera musical, la mayoría de los encuestados expresaron que **en muy poco**.

La siguiente gráfica demuestra que el mayor porcentaje obtenido en los tres grupos de encuestados coinciden en que el curso propedéutico no ayuda a obtener el conocimiento que se requiere para afrontar las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de las carreras de Música.

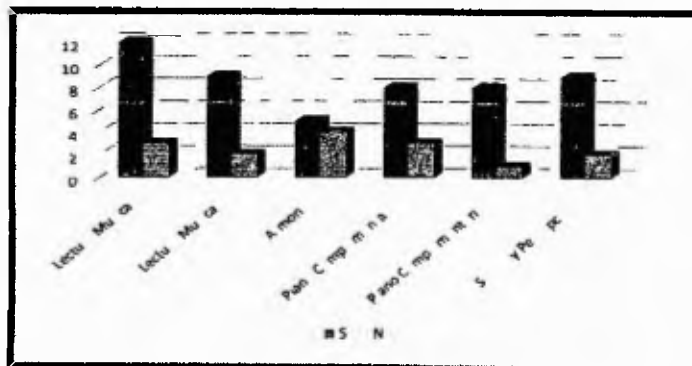
Gráfica 7 Nivel de contribución del curso propedéutico para obtener los conocimientos previos que se requieren para las carreras de Música



Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las carreras de Música de Instrumento Musical y Canto y a profesores en el periodo 2012 2015 (Anexos N 8 y 9)

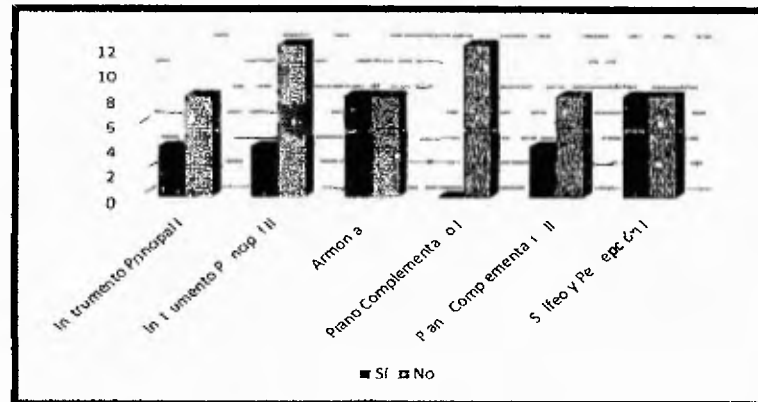
Con el fin de conocer la opinion de profesores y estudiantes sobre si este curso proporcionaba los esenciales minimos para cursar las asignaturas fundamentales, se les solicito que contestaran en cuales asignaturas les contribuia el curso Sus respuestas fueron

Gráfica 8 Contribución del curso propedéutico según asignatura fundamental – Carrera de Música



Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música en el periodo 2012 2015 (Anexo N 9)

Gráfica 9 Contribución del curso propedéutico según asignatura fundamental - Carrera de Instrumentos Musicales y Canto



Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto en el periodo 2012-2015 (Anexo N° 9)

Los resultados obtenidos en la Gráfica N° 8 muestran que la mayoría de los estudiantes de la carrera de Música consideran que el Curso Propedéutico contribuyó a proporcionar los conocimientos previos que se requerían para afrontar las asignaturas fundamentales de los dos primeros años. Estas respuestas no coinciden con los resultados obtenidos en la Gráfica N° 7, donde ellos mismos consideraron que el curso contribuye en muy poco.

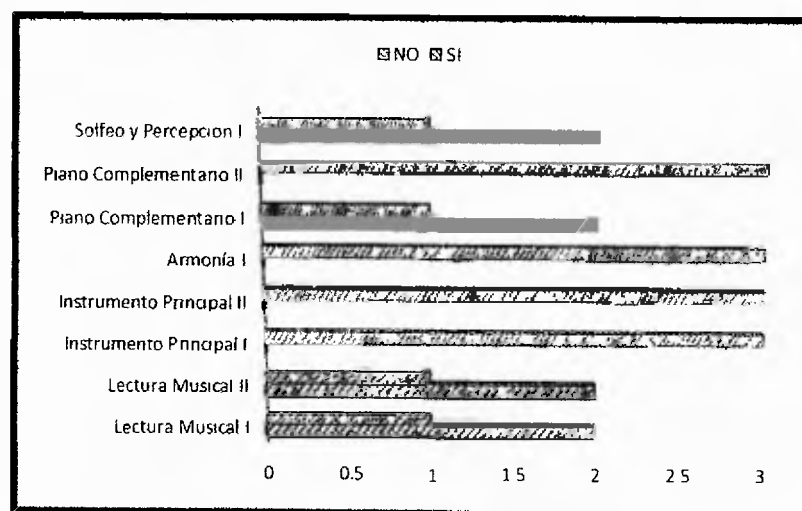
En caso contrario, los estudiantes de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto encuestados consideraron que el curso no le brindó las herramientas para afrontar las asignaturas fundamentales de su carrera. Vale la pena resaltar, que 8 estudiantes no contestaron esta pregunta.

Otro factor que se desprende de estas gráficas es que los estudiantes de la carrera de Música consideran que el curso propedéutico aporta más a las asignaturas de **Lectura Musical I y II**, que forman parte de los cursos

fundamentales del primer año de su carrera. En tanto, los estudiantes de Instrumentos Musicales y Canto opinan que el curso ayuda más a las asignaturas de **Armonía I y Solfeo y Percepción I**, cursos que pertenecen al segundo año.

Se les consultó a los profesores que dictaron el curso propedéutico durante estos años (2012-2015) y su opinión fue:

Gráfica 10 *Contribución del curso propedéutico según asignatura fundamental – Profesores que dictaron el Curso Propedéutico*



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores que dictaron el Curso Propedéutico en el período 2012-2015 (Anexo N° 8)

Los profesores consideran que el Curso Propedéutico brinda herramientas para las siguientes asignaturas fundamentales: **Lectura Musical I y II** (caso de carrera de Música), **Piano Complementario I**, y **Solfeo y Percepción** (para ambas carreras).

Estas apreciaciones de los profesores coinciden con la opinión de los estudiantes. Se hace necesario revisar el diseño del Curso Propedéutico con

el fin que pueda otorgar herramientas a las asignaturas fundamentales que han quedado evidenciadas no contribuye bajo el diseño actual

Con relacion al proceso de admision, se le consulto a profesores y estudiantes su opinion sobre si consideraban valido la colocacion de un examen de admision musical para aceptar el ingreso de los estudiantes. El siguiente cuadro muestra los resultados

Cuadro 7 *¿Considera que debería realizarse un examen de admisión con esenciales mínimos en música para ingresar a sus carreras? – Opinión profesores y estudiantes*

<i>Item 11: Encuesta a estudiantes</i>				
<i>Item 18: Encuesta a Profesores (C. Prop.)</i>	<i>SÍ</i>	<i>%</i>	<i>NO</i>	<i>%</i>
<i>Item 22: Encuesta a profesores (A. Fund.)</i>				
Estudiantes de Musica	145	95 40	7	4 60
Estudiantes de Instrumentos Musicales y Canto	43	72 88	16	27 12
Profesores de asignaturas fundamentales	20	80 00	5	20 00
Profesores de curso propedeutico	3	100	0	0 00

Fuente Matriz de tabulacion para el analisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Musica Instrumentos Musicales y Canto y profesores de asignaturas fundamentales durante el periodo 2012-2015 (Anexos N° 8 y 9)

Mas del **87%** de los encuestados consideran que **SÍ** es recomendable colocar un examen de admision de Musica para el ingreso de estudiantes a ambas carreras

4 3 Analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas fundamentales de música del 1er y 2do año de las carreras de música

A partir de 2007, la Universidad de Panama se acogio a un proceso de Transformacion Curricular con miras a actualizar las ofertas academicas que se ofrecen a la sociedad panameña La Facultad de Bellas Artes se unio a este movimiento de cambios curriculares y las carreras de musica fueron actualizadas en el año 2012

Desde el punto de vista curricular, el analisis de los datos recabados estaria incompleto si no se considera la congruencia que debe existir entre las asignaturas fundamentales y el perfil del egresado, la coherencia de los programas analiticos y la forma en que estos son llevados a la practica dentro del salon de clases, y comparar estas relaciones con el rendimiento academico que obtuvieron los estudiantes que cursaron estas asignaturas fundamentales en el periodo de tiempo de estudio

Para ello, se realizo un breve analisis curricular con el objeto de determinar la validez del plan de estudio, sobretodo en lo que concierne a las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de las carreras de Musica e Instrumentos Musicales y Canto

4 3 1 Breve análisis curricular de las asignaturas fundamentales de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes

El analisis curricular de las asignaturas fundamentales de las carreras de Musica ofrecidas por la Facultad de Bellas Artes se abordo desde diferentes fases

- **Análisis de la relación existente entre los componentes de los Programas Analíticos**

Cuadro 8 *Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de música de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música*

Asignatura fundamentales	Competencias		Contenidos		Pre- requisitos	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Programa Analítico de Lectura Musical I – Mus 121 a	√		√		√	
Programa Analítico de Lectura Musical II – Mus 121 b	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario I – Mus 150 a	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario II – Mus 150 b	√		√		√	
Programa Analítico de Armonía I – Mus 210 a	√		√		√	
Programa Analítico de Solfeo y Percepción I – Mus 221 a	√		√		√	

Fuente Instrumento N° 1 Lista de Cotejo 2012 2015 (Anexo N° 1)

Cuadro 9 Lista de Cotejo para verificar la presencia o no de algunos componentes curriculares de las asignaturas fundamentales de música de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical o Canto

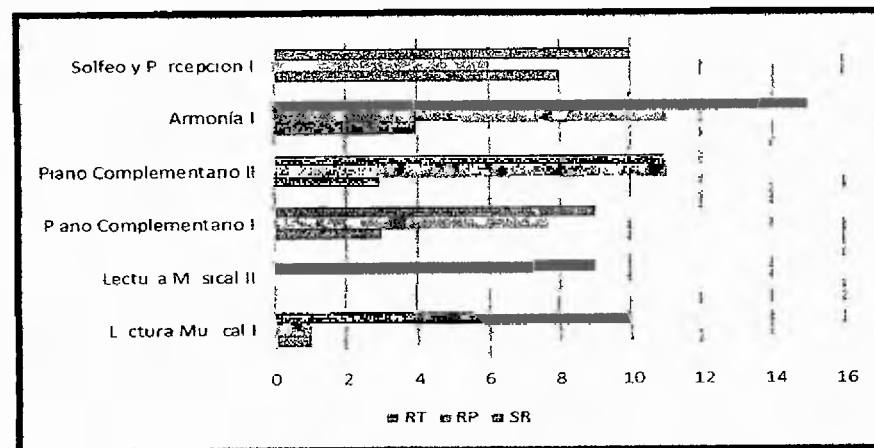
Asignaturas Fundamentales	Competencias		Contenidos		Pre-requisitos	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Programa Analítico de Instrumento Principal I – Mus 170 a	√		√		√	
Programa Analítico de Instrumento Principal II – Mus 170 b	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario I – Mus 150 a	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario II – Mus 150 b	√		√		√	
Programa Analítico de Armonía I – Mus 210 a	√		√		√	
Programa Analítico de Solfeo y Percepción I – Mus 221 a	√		√		√	

Fuente Instrumento N° 2 Lista de Cotejo 2012 2015 (Anexo N° 1)

Se puede observar en el Cuadro 7 y 8, que los programas analíticos de las asignaturas fundamentales correspondientes a los dos primeros años de las carreras de Música presentan los componentes de Competencias, Contenido y Pre-requisitos (en los datos generales)

Atendiendo que estos elementos se encuentran presentes en los programas analíticos, se procedió a ver la relación entre los mismos. Este estudio arrojó lo siguiente

Gráfica 11 Resultados de la relación entre los contenidos y las competencias en las asignaturas fundamentales escogidas de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Música

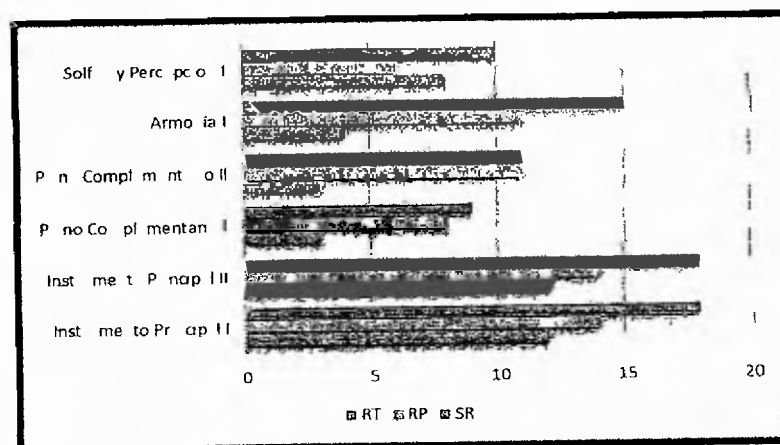


Nomenclatura SR=Sin relación RP=Relación Parcial RT=Relación Total

Fuente Instrumento N° 4 Matriz de tabulación de resultados sobre la relación entre contenidos y competencias – Carrera de Música (Anexo N° 3)

En esta grafica se observa que, salvo la asignatura Piano Complementario II, la relacion entre los contenidos y las competencias de todas las asignaturas fundamentales en la carrera de Musica es **Total**. Tambien se puede inferir que la Relacion Total y la Relacion parcial entre estos componentes es mayor a la "no relacion". Esto indica una correcta elaboracion a la hora de confeccionar el programa analitico, desde la perspectiva Competencias-Contenido.

Gráfica 12 Resultados de la relación entre los contenidos y las competencias en las asignaturas fundamentales escogidas de la Licenciatura en Bellas Artes con especialización en Instrumento Musical o Canto



Nomenclatura SR=Sin relación RP=Relación Parcial RT=Relación Total

Fuente Instrumento N° 4 Matriz de tabulación de resultados sobre la relación entre contenidos y competencias – Carrera de Instrumentos Musicales y Canto (Anexo N° 3)

Al igual que la grafica anterior, la relacion entre los contenidos y las competencias de las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto es **Total** Sin embargo, se puede observar que las asignaturas Instrumento Principal I y II y Solfeo y Percepcion I, el nivel de "Sin relacion", es mucho mas alta que las que se presentan en las asignaturas de la carrera de Musica Pese a ello, la relacion entre los componentes (parcial y total) es mayor que la no relacion

Tambien se procedio a analizar la relacion entre los contenidos de estas asignaturas con aquellas que le sirve de pre-requisito Los resultados fueron

Cuadro 10 *Relación de los contenidos de las asignaturas fundamentales de la carrera de Música con los pre-requisitos establecidos en el programa de estudio*

Asignatura	Relación	
	SI	NO
Lectura Musical I		√
Lectura Musical II	√	
Piano Complementario I		√
Piano Complementario II	√	
Armonia I	√	
Solfeo y Percepcion I	√	

Fuente Instrumento N° 5 – Matriz de tabulacion de relacion Contenidos – Pre requisitos Carrera de Musica (Anexo N° 4)

Cuadro 11 *Relación de los contenidos de las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumento Musical o Canto con los pre-requisitos establecidos en el programa de estudio*

Asignatura	Relación	
	SI	NO
Instrumento Principal I		√
Instrumento Principal II	√	
Piano Complementario I		√
Piano Complementario II	√	
Armonia I	√	
Solfeo y Percepcion I	√	

Fuente Instrumento N° 5 – Matriz de tabulacion de relacion Contenidos – Pre requisitos Carrera de Instrumentos Musicales y Canto (Anexo N° 4)

Los cuadros 9 y 10 demuestran que la existe relacion entre los contenidos y los pre-requisitos de las asignaturas fundamentales de ambas carreras, salvo en dos asignaturas Lectura Musical I (Musica) e Instrumento

Principal I (Instrumentos Musicales y Canto) Estas dos asignaturas corresponden a las dos unicas asignaturas fundamentales que se cursan en el primer semestre de cada carrera, por tanto, no poseen pre-requisito La relacion de sus contenidos esta ligada con el conocimiento que deben traer los estudiantes, previo a su ingreso a las carreras En todo caso, el curso propedeutico podria considerarse como el espacio que podria otorgar el conocimiento previo que se requiere para la aprobacion de estos cursos

En las Graficas 8 y 10, en donde se reporto la contribucion del Curso Propedeutico a las asignaturas fundamentales en la carrera de Musica, los estudiantes y profesores coincidieron que este curso brindaba las herramientas necesarias para cursar la asignatura **Lectura Musical I** Por el contrario, en la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, no se evidencia que el curso propedeutico contribuye a la asignatura **Instrumento Principal I**

En todo caso, vale recordar que en el proceso de admision a la carrera de Instrumentos Musicales y Canto se realiza una audicion en el instrumento elegido Esta audicion es la que determina los conocimientos previos que requieren los estudiantes para iniciar la carrera y, principalmente, este curso

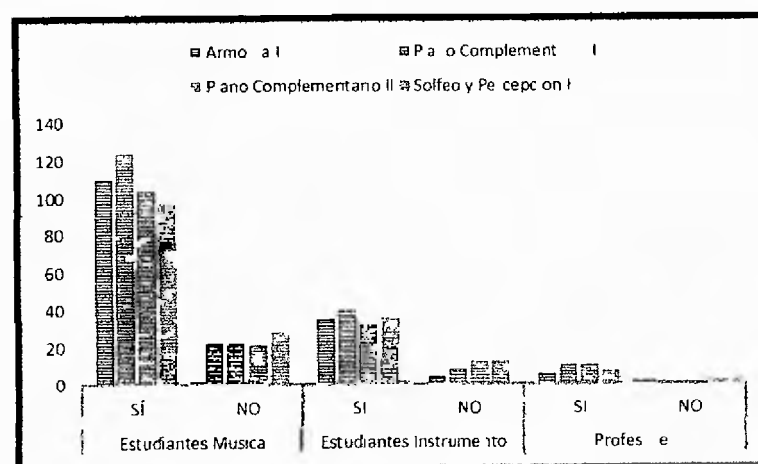
Con esto, se puede afirmar, que los elementos curriculares escogidos para analizar la validez en la confeccion de los programas analiticos de las asignaturas fundamentales de ambas carreras son vinculantes y brindan utilidad para el analisis de las calificaciones que los estudiantes obtuvieron al cursarlas

• **Opinión de profesores y estudiantes acerca de las asignaturas fundamentales**

Para validar el análisis curricular efectuado, se estimo conveniente indagar en los estudiantes y profesores sobre estos aspectos, con el fin de conocer como fueron recibidos estos elementos al momento de dictar estas asignaturas

De esta manera, obtuvimos los siguientes resultados

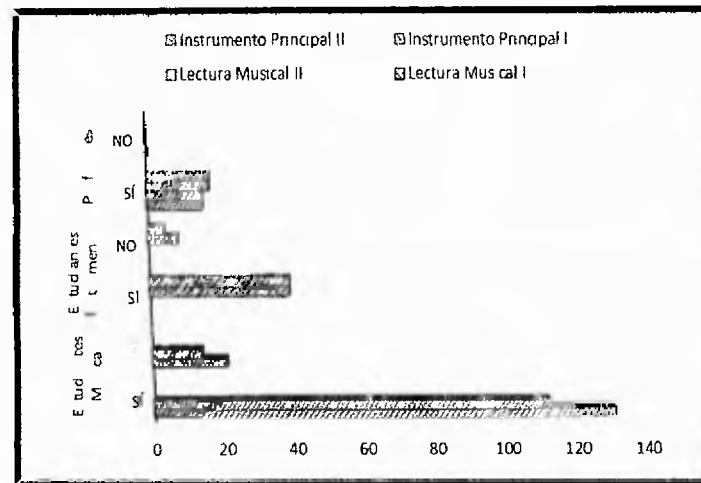
Gráfica 13 *¿Está de acuerdo con las competencias y contenidos de las asignaturas fundamentales comunes en las carreras de Música?*



Fuente Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Musica Instrumentos Musicales y Canto y profesores de asignaturas fundamentales durante el periodo 2012-2015 (Anexos N 8 y 9)

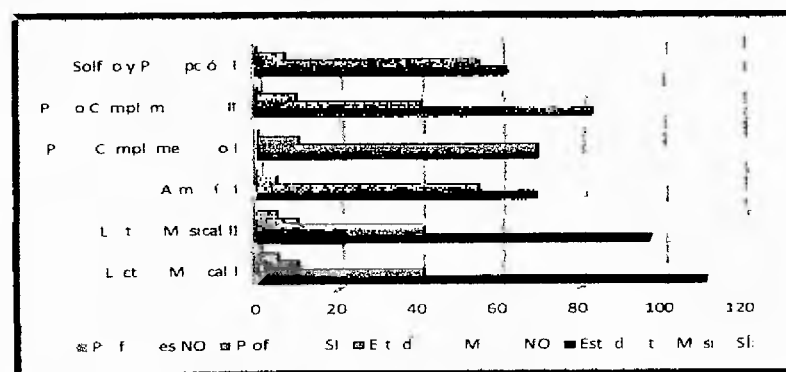
La grafica muestra que los tres grupos encuestados coinciden en que estan de acuerdo con los contenidos y las competencias que se desarrollan en las asignaturas fundamentales que son comunes en ambas carreras de Musica. En la Grafica 14, tambien se observa que los grupos encuestados estan de acuerdo con estos componentes para las asignaturas fundamentales exclusivas de cada carrera

Gráfica 14 *¿Está de acuerdo con las competencias y contenidos de las asignaturas fundamentales que son exclusivas en cada carrera de Música?*



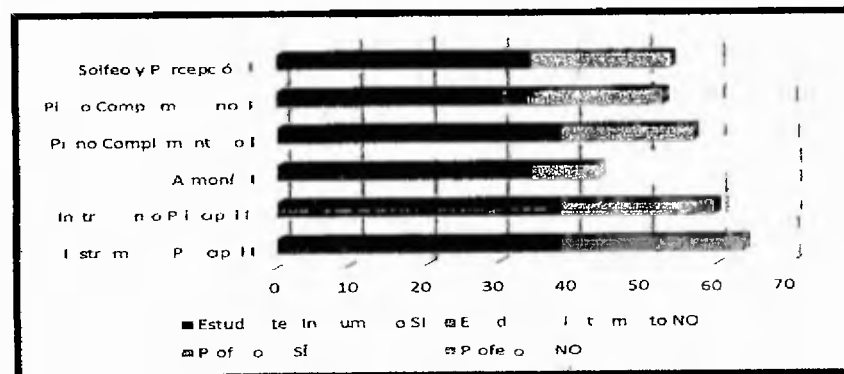
Fuente Matriz de tabulacion para el analisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Musica Instrumentos Musicales y Canto y profesores de asignaturas fundamentales durante el periodo 2012 2015 (Anexos N° 8 y 9)

Gráfica 15 *¿Considera que los estudiantes ingresaron con los conocimientos previos a las asignaturas fundamentales de la carrera de Música?*



Fuente Matriz de tabulacion para el analisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Musica Instrumentos Musicales y Canto y profesores de asignaturas fundamentales durante el periodo 2012 2015 (Anexos N° 8 y 9)

Gráfica 16 ¿Considera que los estudiantes ingresaron con los conocimientos previos a las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumento Musical o Canto?



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de Música Instrumentos Musicales y Canto y profesores de asignaturas fundamentales durante el periodo 2012-2015 (Anexos N° 8 y 9)

Las graficas 15 y 16 presentan la opinion de los profesores y los estudiantes de cada carrera con relacion a los conocimientos previos que presentaron los discentes al momento de cursar las asignaturas fundamentales cursadas. En todas las asignaturas, las respuestas fueron afirmativas, denotando que si poseian los conocimientos previos necesarios para tomar el curso.

Esta aseveracion permite inferir que la relacion pre-requisitos-contenidos que estaban relacionados de manera vinculante en los programas analiticos, son percibidos por los actores del proceso academico en la practica curricular. Los resultados de las calificaciones obtenidas durante este periodo podrian terminar de triangular la informacion hasta este momento recabada.

4 3 2 Rendimiento académico obtenido por los estudiantes de las carreras de Música durante el período 2012-2015

Para obtener las calificaciones obtenidas por los estudiantes de las carreras de Musica e Instrumentos Musicales y Canto durante el periodo 2012 a 2015, se solicito permiso al Decano de la Facultad para manipular estos datos. Los mismos fueron proporcionados por la Coordinacion Academica de la Secretaria Administrativa de la Facultad de Bellas Artes.

Los listados recibidos indicaban el total de calificaciones obtenidas por los estudiantes matriculados en cada asignatura fundamental que fueron ofrecidas en cada periodo academico y capturadas en el Sistema de Organizacion Academica de la Universidad de Panama. Estos listados tambien indicaban el nombre del profesor que dicto cada curso.

El sistema de calificacion que utiliza la Universidad de Panama contemplado en el articulo 288 del Estatuto Universitario se expresa en letras. Su significado es el siguiente:

Cuadro 12 Significado del sistema de calificaciones de la Universidad de Panamá

Calificacion	Significado
A	Excelente
B	Bueno
C	Regular
D	No aprobado (para asignaturas fundamentales)
F	No aprobado
N	No asistio
S	Sin nota

Fuente: Estatuto Universitario de la Universidad de Panama

Para efectos de este estudio, se considero presentar los resultados en dos columnas, a saber

- **Aprobación** Cuando los estudiantes hubiesen recibido la calificacion de A, B y C
- **Desaprobación** Cuando los estudiantes hubiesen recibido la calificacion de D, F, N o S

Por otro lado, se tomo la decision de unir las calificaciones de los estudiantes en las asignaturas fundamentales que son comunes en ambas carreras. Esto es, porque se pudo determinar que los estudiantes podian haber matriculado un curso en la carrera distinta en la cual se encontraba estudiando. Para evitar el error a la hora de realizar este analisis, se prefirio hacer la fusion en estas asignaturas

Los resultados obtenidos fueron

Cuadro 13 Rendimiento académico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de música en el año 2012

Asignaturas Fundamentales	012 I Semestre			2012 II Semestre		
	Total	% Aprobado	% Desaprobado	Total	% Aprobado	% Desaprobado
Lectura Musical I - II	82	71 95	28 05	64	67 19	32 81
Piano complementario I - II	86	68 60	31 40	59	67 80	32 20
Instrumento Principal I - II	20	75 00	25 00	15	73 33	27 67

- En el año 2012, inician los planes de estudio actualizados de las carreras de Musica e Instrumento Musical y Canto. Por tanto, el resultado que se muestra en el Cuadro 12, solo presenta los resultados obtenidos por los estudiantes que cursaron las asignaturas fundamentales del primer año de la carrera
- Como se puede observar, el rango de porcentaje aprobado fue de **68 60%** a **75 00%**, para el I semestre. Durante el II semestre, este rango disminuyo manteniendose asi **67 19%** a **73 33%**
- La media porcentual de aprobacion para el I semestre fue de **71 85%**, y para el II semestre, de **69 44%**
- La asignatura que presento un mejor rendimiento de aprobacion en ambos semestres fue **Instrumento Principal (I y II)** y las de menor rendimiento fue **Piano complementario I** (I semestre) y **Lectura Musical** (II semestre)
- La asignatura Lectura Musical I es un curso fundamental de la carrera de Musica y los conocimientos previos solo son obtenidos con la experiencia y formacion musical que los estudiantes traen antes del ingreso de la Universidad, adicional al curso propedeutico obligatorio de ingreso a las carreras de musica. El porcentaje de aprobacion es de **71 95%**
- La asignatura Instrumento Principal I es el unico curso fundamental exclusivo de la carrera de Instrumento Musical y Canto. Para su ingreso, el estudiante debe presentar una audicion que debe aprobar para ser admitido. El porcentaje de aprobacion en este periodo academico fue de **75.00%**
- Se puede inferir que fue mayor (en 4 puntos porcentuales) la aprobacion de aquellos estudiantes que son admitidos a traves de un examen de conocimientos previos

- El curso de Piano Complementario I es comun para ambas carreras La cifra total de matriculados no coincide con la suma de matriculados en los cursos que si son exclusivos de estas carreras Se requeriria hacer un estudio mas profundo para determinar este comportamiento

Cuadro 14 Rendimiento académico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de música en el año 2013

Asignaturas Fundamentales	2013 I Semestre			2013 II Semestre		
	Total	% Aprobado	% Desaprobado	Total	% Aprobado	% Desaprobado
Lectura Musical I – II	127	64 57	35 43	92	64 13	35 87
Piano complementario I – II	138	57 97	42 02	99	61 62	38 38
Instrumento principal I - II	37	89 19	10 81	30	83 33	16 67
Armonia I	49	63 27	36 73	---	---	---
Guitarra y Percusión I	53	62 26	37 74	---	---	---

- Para el año 2013, los nuevos planes avanzan al segundo año de ambas carreras Es por eso que se presenta el resultado de las dos asignaturas fundamentales escogidas para este estudio y que se dictan durante el I semestre
- Como se puede observar, el rango de porcentaje aprobado fue de **57 97%** a **89 19%**, para el I semestre Durante el II semestre, este rango disminuyo manteniendose asi **64 19%** a **83 33%**

- La asignatura de menor rendimiento de aprobación en ambos semestres fue ***Piano complementario***; y la de mayor aprobación fue ***Instrumento Principal***.
- La media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **67.45%**; y para el II semestre, de: **69.70%**. En comparación al año anterior, a pesar de que la matrícula aumentó, durante el I semestre el porcentaje de aprobación disminuyó en **4.40%**. Mientras que en el II semestre el aumento de aprobación fue **0.26%**.
- Con relación a la asignatura fundamental que es exclusiva a la carrera de Música, tenemos que el porcentaje de aprobación para Lectura Musical I fue de **64.57%**. Representando una disminución de **7.38%** con relación al año académico anterior.
- En tanto que, para la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, el porcentaje de aprobación para la asignatura Instrumento Principal I fue de **89.19%**, presentando un aumento de **14.19%** en comparación al 2012.
- En cuanto a las asignaturas fundamentales del II año de ambas carreras, el porcentaje de aprobación de los estudiantes matriculados fue de aproximadamente **63%**. Esto quiere decir, que tan solo un poco más de la mitad de los estudiantes que aprobaron el primer año de sus carreras, alcanzaron a aprobar estas asignaturas: ***Armonía I y Solfeo y Percepción I***.

Cuadro 15. Rendimiento académico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de música en el año 2014.

Asignaturas Fundamentales	2014 I Semestre			2014 II Semestre		
	Total	% Aprobado	% Desaprobado	Total	% Aprobado	% Desaprobado
Lectura Musical I – II	121	55.37	44.63	75	60.00	40.00
Piano complementario I – II	125	56.00	44.00	77	71.43	28.57
Instrumento Principal I - II	23	91.30	8.70	21	100.0	0.00
Armonía I	70	61.43	38.57	---	---	---
Solfeo y Percepción I	67	73.13	26.87	---	---	---

- El año académico 2014, muestra un rango de porcentaje aprobado fue de **55.37%** a **91.30%**, para el I semestre. Durante el II semestre, este rango se comportó de la siguiente manera: **60.00%** a **100.0%**.
- La asignatura de menor rendimiento de aprobación fue **Lectura Musical** para el I semestre; y **Piano complementario** para el II semestre. La de mayor aprobación en ambos semestres fue **Instrumento Principal**.
- La media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **67.45%**; y para el II semestre, de: **77.14%**. En comparación al año anterior, a pesar de que la matrícula aumentó, durante el I semestre el porcentaje de aprobación se mantuvo igual. Mientras que en el II semestre nuevamente hubo un aumento de aprobación, representado por el **7.44%**.

- Con relación a la asignatura fundamental que es exclusiva a la carrera de Música, tenemos que el porcentaje de aprobación para Lectura Musical I fue de **55.37%**. Representando una disminución de **9.20%** con relación al año académico anterior y constituye el menor índice de aprobación en este curso en el período de estudio 2012-2015.
- En tanto que, para la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, el porcentaje de aprobación para la asignatura Instrumento Principal I fue de **91.30%**, presentando un aumento de **2.11%** en comparación al 2013. Este porcentaje también constituye el mayor porcentaje de aprobación de este curso en el período de estudio del presente trabajo de investigación.
- En cuanto a la asignatura fundamental de II año, **Armonía I**, se presentó una leve disminución de aprobación del **1.27%**. Mientras que, para **Solfeo y Percepción I**, hubo un aumento de aprobación del **10.86%**, comparados con el año académico 2013.

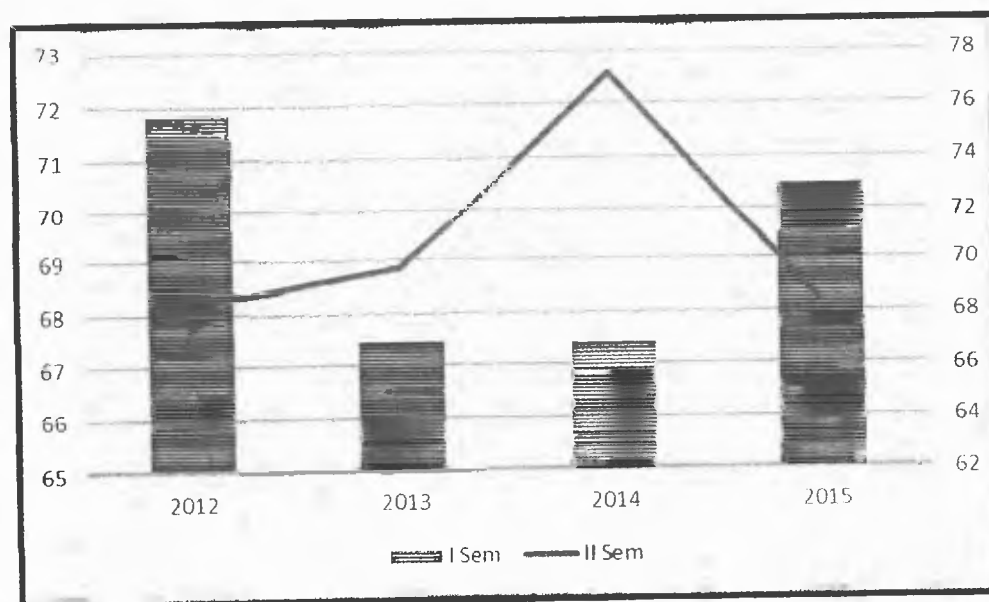
Cuadro 16 Rendimiento académico de los estudiantes matriculados en las asignaturas fundamentales de las carreras de música en el año 2015

Asignaturas Fundamentales	2015 I Semestre			2015 II Semestre		
	Total	% Aprobado	% Desaprobado	Total	% Aprobado	% Desaprobado
Lectura Musical I - II	140	63 57	36 42	100	64 00	36 00
Piano complementario I - II	138	55 80	44 20	88	43 18	56 82
Instrumento Principal I - II	57	91 23	8 77	47	97 87	2 13
Armonia I	65	69 23	30 77	---	---	---
Solfeo y Percepcion I	62	72 58	27 42	---	---	---

- En el último año de estudio, 2015, se muestra un rango de porcentaje de aprobación del **55 80%** a **91 23%**, para el I semestre. Durante el II semestre, este rango se comportó de la siguiente manera **43 18%** a **97 87%**
- La asignatura de menor rendimiento de aprobación en ambos semestres fue **Piano complementario**, y la de mayor aprobación fue **Instrumento Principal**
- La media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **70 48%**, y para el II semestre, de **68 35%**. En comparación al 2014, tomando en consideración un nuevo aumento de la matrícula, el más significativo en estos cuatro años, durante el I semestre el porcentaje de aprobación aumentó en un **3 03%**. Mientras que en el II semestre nuevamente se dio una disminución de aprobación, representado por el **8 79%**

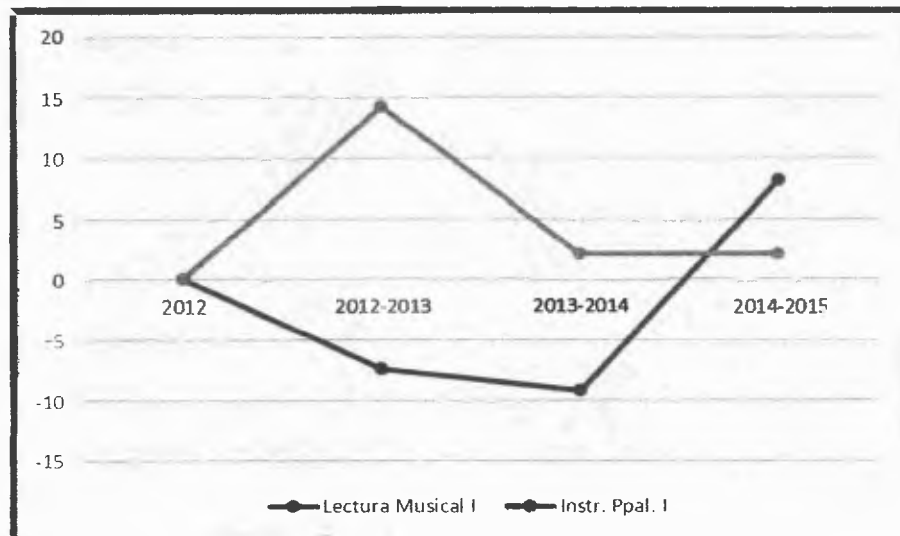
- Con relación a la asignatura fundamental que es exclusiva a la carrera de Música, tenemos que el porcentaje de aprobación para Lectura Musical I fue de **63.57%**. Representando un aumento de **8.20%** con relación al año académico anterior.
- En tanto que, para la carrera de Instrumentos Musicales y Canto, el porcentaje de aprobación para la asignatura Instrumento Principal I fue de **91.23%**, manteniéndose igual al período anterior.
- En cuanto a la asignatura fundamental de II año, **Armonía I**, se presentó un aumento de aprobación del **7.80%**. Mientras que, para **Solfeo y Percepción I**, hubo una disminución del **0.55%**, comparados con el año académico 2014.

Gráfica 17. Media porcentual de aprobación de asignaturas fundamentales de las carreras de Música durante los años 2012 a 2015.



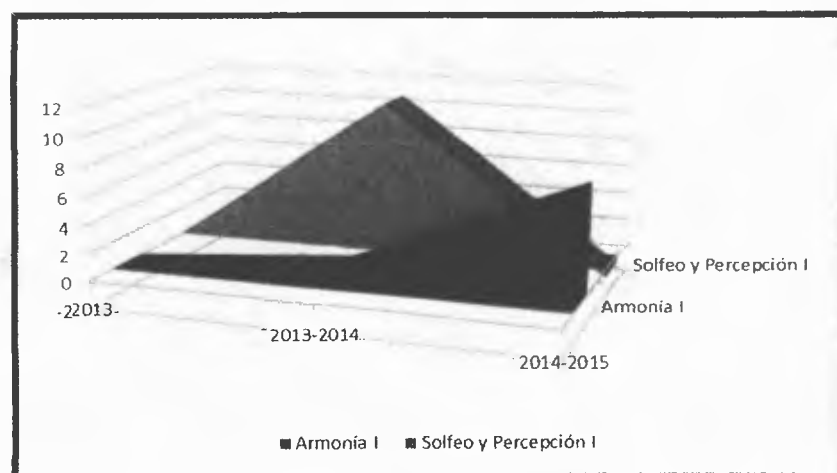
Fuente: Matriz de tabulación para el análisis del rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Música durante el período 2012-2015 (Anexo N° 10).

Gráfica 18. Porcentaje de aprobación de las asignaturas fundamentales de I año exclusivas a cada carrera de Música (2012-2015).



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis del rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Música durante el período 2012-2015 (Anexo N° 10).

Gráfica 19. Porcentaje de aprobación de las asignaturas fundamentales de II año de las carreras de Música (2012-2015).



Fuente: Matriz de tabulación para el análisis del rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Música durante el período 2012-2015 (Anexo N° 10).

4.3.2.1. Análisis de aprobación de asignaturas fundamentales tomando en consideración sus pre-requisitos, según cohorte.

Para completar el estudio del rendimiento académico, se realizó un análisis de la aprobación de las asignaturas fundamentales objetos de estudio tanto de la carrera de Música como de la de Instrumentos Musicales y Canto, tomando en consideración sus pre-requisitos, por cohorte en estudio. De esta manera, se observaría el rendimiento académico de cada cohorte en las asignaturas fundamentales escogidas del primer y segundo año de las carreras en estudio. Esto permite determinar el grado de efectividad en la aceptación de los estudiantes en cada carrera y el proceso académico que se verificó, según los pre-requisitos establecidos en los planes de estudio.

En primera instancia, se presentarán los resultados en cuadros por cohorte en estudio; para luego resumir los resultados en una sola gráfica.

Cuadro 17. Análisis de aprobación de asignaturas fundamentales de las carreras de Música, tomando en consideración sus pre-requisitos según cohorte 2012.

Asig. Fund.	Total	Aprob.	Pre-req.	Total	Aprob.	%
Lectura Musical II	64	43	Lectura Musical I	82	59	52.44
Piano Compl. II	59	40	Piano Compl. I	86	59	46.51
Armonía I	64	41	Lectura Musical II	64	43	51.90
			Instrumento	15	---	
Solfeo y Percep. I	68	42	Lectura Musical II	64	43	53.16
			Instrumento	15	---	
Instr. Ppal. II	15	11	Instr. Ppal. I	20	15	55.00

Cuadro 18. Análisis de aprobación de asignaturas fundamentales de las carreras de Música, tomando en consideración sus pre-requisitos según cohorte 2013.

Asig. Fund.	Total	Aprob.	Pre-req.	Total	Aprob.	%
Lectura Musical II	92	59	Lectura Musical I	127	82	46.46
Piano Compl. II	99	61	Piano Compl. I	138	80	44.20
Armonía I	91	57	Lectura Musical II	92	59	50.44
			Instrumento	21	---	
Solfeo y Percep. I	102	67	Lectura Musical II	92	59	59.29
			Instrumento	21	---	
Instr. Ppal. II	30	25	Instr. Ppal. I	37	33	67.57

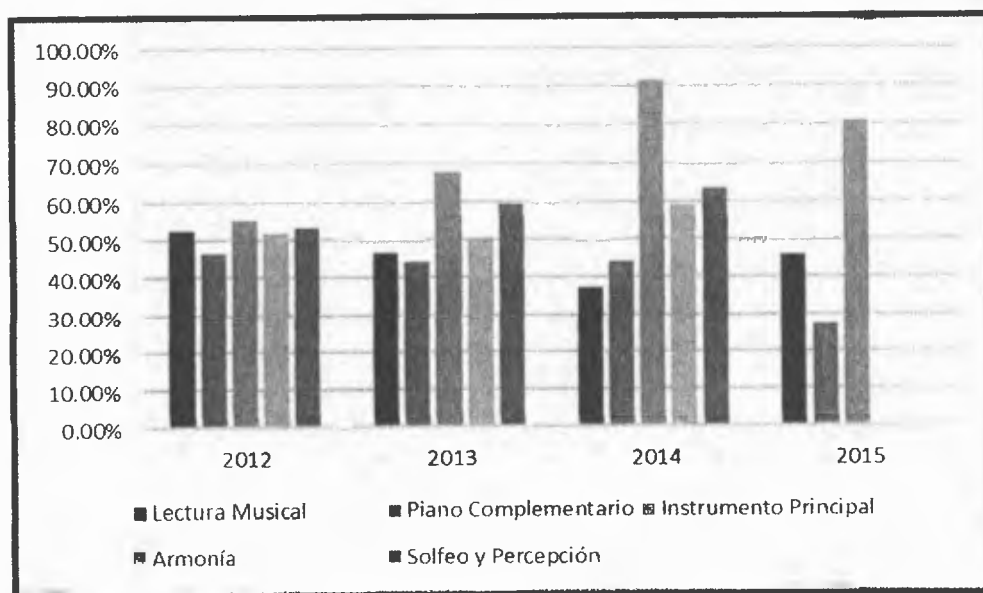
Cuadro 19. Análisis de aprobación de asignaturas fundamentales de las carreras de Música, tomando en consideración sus pre-requisitos según cohorte 2014.

Asig. Fund.	Total	Aprob.	Pre-req.	Total	Aprob.	%
Lectura Musical II	75	45	Lectura Musical I	121	67	37.19
Piano Compl. II	77	55	Piano Compl. I	125	70	44.00
Armonía I	80	53	Lectura Musical II	75	45	58.89
			Instrumento	15	---	
Solfeo y Percep. I	79	57	Lectura Musical II	75	45	63.33
			Instrumento	15	---	
Instr. Ppal. II	21	21	Instr. Ppal. I	23	21	91.30

Cuadro 20. Análisis de aprobación de asignaturas fundamentales de las carreras de Música, tomando en consideración sus pre-requisitos según cohorte 2015.

Asig. Fund.	Total	Aprob.	Pre-req.	Total	Aprob.	%
Lectura Musical II	100	64	Lectura Musical I	140	89	45.71
Piano Compl. II	88	38	Piano Compl. I	138	77	27.53
Instr. Ppal. II	47	46	Instr. Ppal. I	57	52	80.70

Gráfica 20. Retención de estudiantes de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes según cohorte 2012-2015, en las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año.



El currículum de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes es flexible, dado que permite la matrícula de asignaturas según la decisión de cada estudiante. Por otro lado, para este estudio no se discriminaron los

indicadores de rezago y repitencia, razón por la que no se puede determinar la exactitud de los datos en cuanto al comportamiento de cada cohorte.

Sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por el módulo de sistema académico de la Universidad de Panamá para la Facultad de Bellas Artes y de acuerdo al tema en estudio, podemos resaltar que:

- Cada cohorte presentó una aprobación inferior al 50% en las asignaturas fundamentales del primer año de la carrera, a excepción del curso Instrumento Principal de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto. Esto infiere que los conocimientos previos y el curso propedéutico que se realiza antes del inicio de estas carreras no es suficiente para obtener una eficiencia superior a la mitad de los admitidos.
- La carrera de Instrumentos Musicales y Canto es la única que presenta un examen o audición para comprobar el nivel de ejecución y/o interpretación del instrumento elegido a estudiar. Los estudiantes admitidos presentan el mayor nivel de aprobación en la asignatura Instrumento Principal I, con una media porcentual superior al 70%. Esta audición solo atiende a los conocimientos previos de esta asignatura, mas no contribuye a que los estudiantes puedan superar con éxitos las otras asignaturas fundamentales de primero y segundo año. Aun cuando estos cursos no fueron separados por carrera, los resultados muestran que en cada cohorte la asignatura Piano Complementario refleja una aprobación inferior al 50%; mientras que las asignaturas de Armonía y Solfeo y Percepción apenas obtienen un valor entre el 50 y el 60% de aprobación.

- De las cuatro cohortes en estudio, la del 2012 es la que muestra una mayor equiparación en aprobación entre los estudiantes matriculados, al concluir las asignaturas fundamentales de los dos primeros años.
- Las cohortes 2013 y 2014 muestran un mejor desempeño de aprobación en las asignaturas fundamentales de segundo año. Sería relevante determinar si los pre-requisitos de estas asignaturas permitieron este nivel porcentual por cohorte o en estos grupos se incorporaron estudiantes rezagados o repitientes que lograron aprobar y subir este índice.
- La asignatura con menos porcentaje de aprobación y que requiere de una profunda y urgente revisión es la asignatura de Piano Complementario, la cual muestra niveles de desaprobación por encima del 65%. Este problema se constituye en grave, al momento de contextualizar este curso en los planes de estudio; dado que la carrera de Música consta de ocho cursos de piano y la carrera de instrumentos de cuatro.
- Aun cuando no hay un referente anterior a este estudio, con los cuales podríamos comparar estos resultados, es notorio que la falta de conocimientos previos incide en la aprobación de las asignaturas fundamentales de las carreras de Música en la Universidad de Panamá.

CONCLUSIONES

A continuación, presentaremos las principales conclusiones de este trabajo de investigación, bajo el siguiente esquema: según los objetivos de investigación, según la pregunta de investigación y las conclusiones generales.

A. SEGÚN LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

• ***Identificar las experiencias y/o formación musical con que ingresan los estudiantes que aspiran a cursar las carreras de música en la Universidad de Panamá.***

1. Los estudiantes de la carrera de Música afirmaron que tuvieron experiencias musicales previas al ingreso a la Universidad. De los cuales, el **63.82%** consideraron que estas experiencias les sirvieron para afrontar las asignaturas fundamentales del 1er y 2do año.
2. Los estudiantes de la carrera de Instrumento Musical o Canto también dijeron tener experiencias o conocimientos musicales previos a su ingreso. El **72.88%** coincidió en que ello le permitió obtener las bases necesarias para afrontar las asignaturas fundamentales de los primeros dos años.
3. En tanto, los profesores opinaron que tan solo el **40%** de los estudiantes poseían los conocimientos previos que requerían para la superación de las asignaturas fundamentales que ellos dictaron.
4. El **30%** de los estudiantes que eligieron la carrera de Música dijo que su experiencia previa fue en agrupaciones musicales populares; mientras que el **26%** fue parte de Bandas de Músicas Escolares.
5. En cuanto a los estudiantes de la carrera de Instrumento Musical o Canto, el **34%** sostuvo que su formación musical la realizó en

alguna de las escuelas de música formal del país; y el **27%** participó en Bandas de Músicas Escolares.

- **Describir el proceso de admisión que se utiliza para seleccionar a los estudiantes que aspiran a ingresar a las carreras de música en la Universidad de Panamá.** El proceso de admisión presenta una serie de fortalezas y debilidades que a continuación expondremos:
 1. Dentro de las fortalezas destacan: Listado de estudiantes de música; se realiza curso propedéutico; existe programación analítica para el curso propedéutico; los profesores realizan programación didáctica del curso; los aspirantes a la carrera de instrumento musical o canto realizan audición para ser aceptados.
 2. En cuanto a las debilidades, no se realiza un listado de aspirantes a la carrera de instrumento; los estudiantes no especifican el turno a estudiar al momento de inscribirse.
 3. La debilidad relacionada con el curso propedéutico, el cual es obligatorio, no todos los estudiantes lo hacen. Algunos porque tienen conflictos de horario, otros porque dicen que es muy elemental y hay algunos que reciben los resultados posterior al curso.
 4. Con relación al curso propedéutico, tanto profesores como estudiantes consideraron que contribuye muy poco para otorgar los conocimientos previos para las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año. Sin embargo, los encuestados coincidieron que el aporte mayor se evidencia en los siguientes cursos: Lectura Musical I y Solfeo y Percepción I.
 5. Más del **87%** de los encuestados consideran que **SÍ** es recomendable colocar un examen de admisión de Música para el

ingreso de estudiantes a ambas carreras. Examen que no se aplica, salvo la audición para los estudiantes de instrumentos.

- **Analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas fundamentales de música del 1er y 2do año de las carreras de música.**

1. Se realizó un pequeño estudio curricular para determinar la coherencia de los programas analíticos de las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año, encontrando que existe relación total entre las competencias y los contenidos. De igual manera, los profesores y los estudiantes encuestados coincidieron en estar de acuerdo con los contenidos y las competencias de estos cursos.
2. Al analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el año académico 2012 se encontró que: La media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **71.85%**; y para el II semestre, de: **69.44%**. Y que la asignatura que presentó un mejor rendimiento de aprobación en ambos semestres fue ***Instrumento Principal (I y II)*** y las de menor rendimiento fue ***Piano complementario I*** (I semestre) y ***Lectura Musical*** (II semestre).
3. Los resultados del 2013 arrojaron que: la media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **67.45%**; y para el II semestre, de: **69.70%**. La asignatura con menor rendimiento de aprobación en ambos semestres fue ***Piano complementario***; y la de mayor aprobación fue ***Instrumento Principal***.
4. Los datos importantes del 2014 son: la media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **67.45%**; y para el II semestre, de: **77.14%**. En tanto que la asignatura con menor rendimiento aprobación fue ***Lectura Musical*** para el I semestre;

- y ***Piano complementario*** para el II semestre. La de mayor aprobación en ambos semestres fue ***Instrumento Principal***.
5. Y para el último año en estudio, 2015, tenemos que: la media porcentual de aprobación para el I semestre fue de **70.48%**; y para el II semestre, de: **68.35%**. Y la asignatura de menor rendimiento de aprobación en ambos semestres fue ***Piano complementario***; y la de mayor aprobación fue ***Instrumento Principal***.
 6. La asignatura Lectura Musical I es exclusiva de la carrera de Música presenta un descenso en aprobación del 2012 al 2014, donde alcanza el menor nivel de aprobación, a pesar del aumento de matrícula.
 7. En cuanto a la asignatura Instrumento Principal I, exclusiva de la carrera de Instrumento Musical o Canto, presentó un aumento de aprobación para el año 2013 y luego descendió en el 2014, manteniéndose igual al año siguiente.
 8. Y con relación a las asignaturas fundamentales de 2do año, el curso de Armonía presentó un aumento sostenido del 2013 al 2015; mientras que Solfeo y Percepción presentó altibajos sin marcar una tendencia en los años analizados.
- ***Comparar los resultados obtenidos en las calificaciones de las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de las carreras de música, según cohorte de estudio.***
 1. De las cuatro cohortes en estudio, la del 2012 es la que muestra una mayor equiparación en aprobación entre los estudiantes matriculados, al concluir las asignaturas fundamentales de los dos primeros años.

2. Las cohortes 2013 y 2014 muestran un mejor desempeño de aprobación en las asignaturas fundamentales de segundo año. Sería relevante determinar si los pre-requisitos de estas asignaturas permitieron este nivel porcentual por cohorte o en estos grupos se incorporaron estudiantes rezagados o repitientes que lograron aprobar y subir este índice.
3. La asignatura con menos porcentaje de aprobación y que requiere de una profunda y urgente revisión es la asignatura de Piano Complementario, la cual muestra niveles de desaprobación por encima del 65%. Este problema se constituye en grave, al momento de contextualizar este curso en los planes de estudio; dado que la carrera de Música consta de ocho cursos de piano y la carrera de instrumentos de cuatro.

B. SEGÚN LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Al inicio de esta investigación se estableció la siguiente pregunta de investigación: **“¿Cuáles son los resultados que obtienen los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años de la carrera?”**

Los resultados obtenidos establecen que la media porcentual de aprobación en las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de las carreras musicales está en el rango de **67 a 71%**. (Considerando la aprobación por año académico).

Sin embargo, cuando se hizo una comparación de aprobación de estas asignaturas fundamentales por cohorte en estudio, cada una de ellas presentó una **aprobación inferior al 50%** en las asignaturas

fundamentales del primer año de la carrera, a excepción del curso Instrumento Principal de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto. Esto infiere que los conocimientos previos y el curso propedéutico que se realiza antes del inicio de estas carreras no es suficiente para obtener una eficiencia superior a la mitad de los admitidos.

C. CONCLUSIONES GENERALES.

1. Que las experiencias y conocimientos previos que poseen los aspirantes que ingresan no son suficientes para obtener los conocimientos previos que requieren los estudiantes para aprobar las asignaturas fundamentales de las carreras de música que ofrece la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.
2. Que la principal debilidad que presenta el proceso de admisión es lo relacionado a manejar una correcta base de datos de los aspirantes que desean ingresar a cada carrera y asegurar que los aspirantes cumplan con la asistencia al curso propedéutico de carácter obligatorio.
3. Que la asignatura fundamental con índices más bajos de aprobación es Piano Complementario I y que el curso propedéutico no brinda herramientas para la superación de sus contenidos.
4. Que la asignatura fundamental con mejor índice de aprobación es Instrumento Principal I y es producto de la aplicación de una audición que determina las capacidades de los estudiantes para dar inicio a esta carrera.
5. Que el rango de aprobación de asignaturas fundamentales de 1er y 2do año según cohorte en estudio (2012, 2013, 2014 y 2015) en ambas carreras es inferior al **50%** de los matriculados.

RECOMENDACIONES



Luego de presentar las conclusiones del presente trabajo de investigación, se exponen las siguientes recomendaciones:

1. Establecer una Escuela Preparatoria, cursos, seminarios o talleres, presenciales, semi-presenciales o virtuales, que incluyan los conocimientos previos que requieren los estudiantes que ingresan a estudiar las carreras de música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá.
2. Este proyecto debe emanar del proceso de transformación y/o actualización curricular al cual se deben someter estas carreras a partir del 2018 y podría considerarse como un elemento de autogestión de la facultad. O bien, como un espacio para la práctica profesional de los estudiantes graduandos.
3. Incluir una prueba de admisión, previo establecimiento de criterios musicales que se requieren para el inicio de una carrera musical y que forme parte del proceso de selección para ser admitido a cualquiera de las carreras de Música que ofrece la Facultad de Bellas Artes.
4. Establecer un sistema de tutorías a cargo de profesores tiempo completo del Departamento de Música, de manera que se pueda reforzar las debilidades presentadas por los estudiantes con bajo rendimiento en las asignaturas fundamentales de los primeros años de las carreras de música.
5. Fortalecer los procesos de admisión, estableciendo una serie de procedimientos elaborados por las Escuelas de Música e

Instrumento Musical y Canto. Con ello, se podría conocer las experiencias que han obtenido los estudiantes antes de ingresar; el instrumento musical para los de esta carrera; el turno en el cual pretenden estudiar. Estos elementos contribuirían a una mejor planificación de las necesidades y una correcta organización académica.

6. Realizar un estudio más profundo y exhaustivo, relacionado con la retención, deserción y rezago de estudiantes de las carreras de música, con el fin de conocer la eficiencia terminal de las mismas y que permita elevar la calidad de la educación musical que se ofrece.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ARÓSTEGUI, J.L. y E. CISNEROS-COHERNOUR. 2010. Reflexiones en torno a la formación del Profesorado de Música a partir del Análisis Documental de los Planes de Estudio en Europa y América Latina. Revista Profesorado, Vol. 14, N° 2.

CARMONA F., J.J. y M. JURADO F. 2010. Formación del profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. Revista Profesorado, Vol. 14, N° 2.

COUVE, A. de y C. Dal Pino. 2000. La investigación histórica en Educación Musical: un estudio de caso. Argentina. Comisión de Cultura de la Arquidiócesis de Buenos Aires.

GARCÍA F., Z. 2009. La Enseñanza de la Música en las Universidades de Venezuela. Revista Docencia Universitaria, Vol. X, N° 2.

HERNÁNDEZ R., A. 2012. Enseñanzas Artísticas. Situación actual en España y Europa: Oferta Académica. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid. s.e.

LAGARES B., P.; J. PUERTO A. s/f. Población y Muestra. Técnicas de muestreos. Sevilla, España. Management Mathematics for European Schools. s/e.

MATEIRO, T. 2010. Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en Educación Musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. Revista Profesorado, Vol. 14, N° 2.

OYENDEL S., Marcela. 2013. Evaluación del actual proceso admisión a la Etapa Básica de la Carrera de Interpretación Musical de la Universidad de Chile, a partir de los significados que le otorgan los distintos actores que participan en este proceso. Chile. Tesis Mag. En Curriculum y Com. Educ. Universidad de Chile. Fac. de Ciencias Sociales.

Reconocimiento y Convalidación de Estudios Superiores y Títulos Profesionales en América Latina y el Caribe. 1998. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Recuperado el 25 de mayo de 2017, <http://www.cinda.cl>

SABATELLA, P.L. 2005. La dimensión transnacional de la Educación: El espacio europeo de educación superior y los estudios musicales en España. Cádiz, España. s/e.

SALABURU, P. ; L. MEES; J.I. PÉREZ. 2003. Sistemas Universitarios en Europa y Estados Unidos. Madrid, España. Academia Europea de Ciencias y Artes Ediciones.

Sistemas Educativos Europeos. Resúmenes y Estructuras. 2013. Gabinete Técnico. FETE Enseñanza.

SOBRINO-FERNÁNDEZ, M.E.; P. MATO. 2013. Las titulaciones de música en el EEES: Adaptación de los nuevos planes de estudios al nuevo panorama educativo. Revista Musicrearte digital, 2, 7-11. Recuperado el 25 de mayo de 2017.

ZARAGOZA L., J.E. Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en Música y Arte de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Tesis Doctoral en Dr. Internacional. Universidad de Granada.

ANEXO N° 1

**Matriz de verificación de componentes
curriculares en las asignaturas
fundamentales de las carreras de Música de
la Facultad de Bellas Artes de La Universidad
de Panamá**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

INSTRUMENTO No. 1: LISTA DE COTEJO PARA VERIFICAR LA PRESENCIA O NO DE ALGUNOS COMPONENTES CURRICULARES DE LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES DE MÚSICA DE LA LICENCIATURA EN BELLAS ARTES CON ESPECIALIZACIÓN EN MÚSICA.

Asignaturas Fundamentales	Competencias		Contenidos		Pre-requisitos	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Programa Analítico de Lectura Musical I – Mus. 121 a	√		√		√	
Programa Analítico de Lectura Musical II – Mus. 121 b	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario I – Mus. 150 a	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario II – Mus. 150 b	√		√		√	
Programa Analítico de Armonía I – Mus. 210 a	√		√		√	
Programa Analítico de Solfeo y Percepción I – Mus. 221 a	√		√		√	

INSTRUMENTO NO. 2: LISTA DE COTEJO PARA VERIFICAR LA PRESENCIA O NO DE ALGUNOS COMPONENTES CURRICULARES DE LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES DE MÚSICA DE LA LICENCIATURA EN BELLAS ARTES CON ESPECIALIZACIÓN EN INSTRUMENTOS MUSICALES O CANTO.

Asignaturas Fundamentales	Competencias		Contenidos		Pre-requisitos	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Programa Analítico de Instrumento Principal I - Mus. 170 a	√		√		√	
Programa Analítico de Instrumento Principal II - Mus. 170 b	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario I - Mus. 150 a	√		√		√	
Programa Analítico de Piano Complementario II - Mus. 150 b	√		√		√	
Programa Analítico de Armonía I - Mus. 210 a	√		√		√	
Programa Analítico de Solfeo y Percepción I - Mus. 221 a	√		√		√	

Observaciones: Los cursos Instrumento Principal I (Mus. 170 a) e Instrumento Principal II (Mus. 170 b) se dividen en 17 programas cada uno de los 17 instrumentos que se ofrecen: Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón, Trompeta, Trombón, Corno Francés, Tuba, Percusión, Canto, Guitarra y Piano.

ANEXO N° 2

**Matriz de verificación de los procesos
administrativos de admisión de estudiantes a las
carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes
a la Universidad de Panamá**

INSTRUMENTO NO. 3: LISTA DE COTEJO PARA VERIFICAR LA PRESENCIA O NO DEL REGISTRO DE PROCESO DE ADMISIÓN DE ESTUDIANTES DE MÚSICA.

Temas del Proceso de Admisión	SI	NO
Proceso de Admisión a la UP (según los lineamientos de la Dirección General de Admisión).	√	
Listado de estudiantes interesados en la carrera de Música.	√	
Listado de estudiantes interesados en la carrera de Instrumentos Musicales o Canto (según instrumento).		√
Diferenciación del turno a escoger por los aspirantes.		√
Se efectúa un curso propedéutico para las carreras de Música.	√	
¿Todos los estudiantes toman el curso propedéutico?		√
Programa oficial para el Curso Propedéutico de las carreras de Música.	√	
Planeamiento didáctico por los profesores que dictan el curso.	√	
Examen Final que determina el ingreso de los estudiantes a las carreras de música.		√
Audición del instrumento elegido por el aspirante para ingresar a la carrera de Instrumento Musical o Canto.	√	
Informe que señala las debilidades y fortalezas que presentan los aspirantes admitidos para afrontar las asignaturas fundamentales de la carrera de Música.		√
Informe que señala las debilidades y fortalezas que presentan los aspirantes admitidos para afrontar las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumentos Musicales o Canto.		√
Ubicación de los estudiantes admitidos en grupos homogéneos en las asignaturas fundamentales de la carrera de Música.		√
Ubicación de los estudiantes admitidos en grupos homogéneos en las asignaturas fundamentales de la carrera de Instrumentos Musicales o Canto.		√

ANEXO N° 3

Matrices para analizar y describir la relación entre los componentes de los planes analíticos de las asignaturas fundamentales de los dos primeros años de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.

Asignatura: Lectura Musical I.


Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Posee capacidad para entender la escritura musical, interpretando todos sus símbolos.				X			X			X			X
2. Domina los aspectos rítmicos y melódicos de la música.				X			X			X			X
3. Posee conocimientos de las diferentes tonalidades y sus relaciones.			X		X					X			X
TOTAL:		0	1	2	1	0	2	0	0	3	0	0	3

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Módulo 2: Iniciación al Lenguaje Musical: **Ritmo** (Percepción e interiorización del pulso, Compases de 2/4, 3/4 y 4/4, Figuras de Notas, Signos de prolongación, Fórmulas rítmicas); **Entonación** (Escala de Do mayor y la menor; Reproducción sonora de acordes perfectos mayores); **Lenguaje Musical** (Pentagrama, clave de Sol y Fa; Signos primarios y secundarios; Compases simples; Escala de Do Mayor y La menor).
2. Módulo 3: Elementos que desarrollan el aprendizaje del Lenguaje Musical – I parte: **Ritmo** (Síncopa y contratiempo; Anacrusa; Adaptación texto-ritmo); **Entonación** (Intervalos de 2ª y 3ª M y m; Interpretación de Matices; Entonación de canciones populares y/o folklóricas); **Audición** (Reconocimiento de intervalos 2ª y 3ª M y m; Reconocimiento y reproducción de los aspectos rítmicos y melódicos aprendidos hasta ahora); **Lenguaje Musical** (Elementos formales básicos: preguntas-respuestas, canon, etc.; Intervalos; Términos de expresión; Reglas de escritura básica).
3. Módulo 4: Elementos que desarrollan el Lenguaje Musical - II Parte: **Ritmo** (Dominio del pulso y el acento, Compases de 6/8, 9/8 y 3/8); **Entonación** (Escala mayor y menor con hasta dos alteraciones, Práctica de semitonos y alteraciones accidentales, Ejercicios con intervalos

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25



aprendidos y 4ta Justa); **Audición** (Reconocimiento de 2ª y 3ª M y m, 4ª, 5ª y 8ª J); **Lenguaje Musical** (Distinción de inicios tético, anacrúsicos y acéfalos, Profundización de la Clave de Fa en 4ª línea, Escalas diatónicas mayores y menores, Alteraciones propias y accidentales).

4. Módulo 5: Elementos que desarrollan el Lenguaje Musical – III Parte: **Ritmo** (Compases simples con semicorcheas, tresillos de corchea, síncopa y contratiempo, Compases compuestos con silencios de corcheas y de negra, ligaduras); **Entonación** (Práctica de cambios de tempos sencillos, Práctica de arpeggios formados sobre I, V y IV grado); **Audición** (Ejercicios sobre tonalidades de hasta 2 armaduras, Ejercicios en diferentes tesituras); **Lenguaje Musical** (Intervalos: Especies y alteraciones, Signos y términos de expresión, Formas musicales elementales, Identificación y conocimiento de compases simples y compuestos).

INSTRUMENTO No 4 RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS

Asignatura Lectura Musical II

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1 Posee capacidad para entender la escritura musical, interpretando todos sus simbolos				X			X			X
2 Domina los aspectos ritmicos y melodicos de la musica				X			X			X
3 Posee conocimientos de las diferentes tonalidades y sus relaciones				X			X			X
	TOTAL	0	0	3	0	0	3	0	0	3

Nomenclatura SR=Sin relación, RP=Relación Parcial, RT=Relación Total

Contenido(s)

- 1 Modulo 2 Elementos que desarrollan el aprendizaje del Lenguaje Musical – IV Parte **Ritmo** (Compases de 6/8, 9/8 y 12/8, Semicorcheas en compases compuestos, Tresillo irregular, Seisillo de semicorcheas, **Entonación** (Semitono y alteraciones accidentales, practica de 4ª justa junto al resto de intervalos, Arpegios formados sobre los grados I, IV y V), **Audición** (Intervalos melodicos y armonicos de 2ª y 3ª M y m y 4ª J, Signos de prolongacion, Ejercicios en tonalidades de hasta 2 alteraciones), **Lenguaje Musical** (Inversion de intervalos, Signos de expresion, Formas musicales elementales, Signos de repeticion, Formas de dirigir compases de 2, 3 y 4 tiempos)
- 2 Modulo 3 Elementos que desarrollan el aprendizaje del Lenguaje Musical – V parte **Ritmo** (Compases de 2/8 y 3/8 a pulso de corchea y a pulso por compas, Compases de 6/4 y 4/8, Mezcla de compases simples y compuestos, Doble puntillo), **Entonación** (Inicio del intervalo de 5ª J, Entonacion de melodias con hasta 3 alteraciones, Practica de los signos de articulacion, Entonacion de los arpegios sobre los grados fundamentales de los tonos aprendidos), **Audicion** (Intervalos armonicos de 2ª y 3ª M y m, Ejercicios con tonalidades de hasta 3 alteraciones, Reconocimiento de compas, Reconocimiento de instrumentos musicales, Reconocimientos de

-
- Tríadas Mayores y menores); **Lenguaje Musical** (Escalas diatónicas mayores y menores, Tonalidad y modalidad, Acordes en estado fundamental y sus inversiones, Signos de expresión.).
3. Módulo 4: Elementos que desarrollan el Lenguaje Musical - VI Parte: **Ritmo** (Compases de amalgama 5/4 y 5/8, Dosillo, cuatrillo y quintillo, Mezcla de compases en equivalencia figura=figura); **Entonación** (Práctica de intervalos aprendidos, Práctica de ejercicios en las tonalidades aprendidas); **Audición** (Reconocimiento de 2ª y 3ª M y m, 4ª, 5ª y 8ª J); **Lenguaje Musical** (Otros tipos de escalas, Acordes en estado fundamental e inversiones, Formas musicales sencillas y análisis elemental).
-

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.

Asignatura: Piano Complementario I.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4			Contenido 5		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Ejecuta con habilidad un instrumento complementario.			X			X			X				X			X
2. Desarrolla una actitud crítica en la ejecución musical propia y de otros.			X			X			X				X			X
3. Demuestra capacidad para ejecutar con digitación y sonoridad adecuadas el repertorio asignado.				X			X			X			X			X
4. Demuestra capacidad para ejecutar la dinámica.		X			X			X				X			X	
TOTAL:		1	2													

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Conciencia corporal. Ejecución de ejercicios en clave de Sol con manos separadas.
2. Ejercicios de lectura en clave Sol con manos juntas.
3. Lecciones con extensiones y retracciones alternadas.
4. Igualdad rítmica con independencia y movilidad de los dedos sin paso del pulgar en Do Mayor y Sol Mayor.
5. Igualdad rítmica con independencia y movilidad de los dedos sin paso del pulgar en Fa Mayor y Do menor.

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.

Asignatura: Piano Complementario II.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4			Contenido 5		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Ejecuta con habilidad un instrumento complementario.			X			X				X			X			X
2. Desarrolla una actitud crítica en la ejecución musical propia y de otros.			X			X			X			X			X	
3. Ejecuta piezas de diferente carácter.			X			X				X			X			X
4. Demuestra capacidad para ejecutar con digitación y sonoridad adecuadas el repertorio asignado.				X			X			X			X			X
5. Demuestra capacidad para ejecutar la dinámica.		X			X			X				X			X	
	TOTAL:	1	3													

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Correcta colocación de la manos y acción de los dedos. Inicio de las articulaciones.
2. Ejecución de ejercicios en clave de sol con manos juntas en patrones abiertos de notas.
3. Ejecución de piezas con cambios de posición a velocidad moderada.
4. Dominio en la ejecución de piezas en las tonalidades de sol y fa menor.
5. Ejecución de piezas con igualdad rítmica e independencia y movilidad de los dedos en las tonalidades de Do, Fa y Sol Mayor.

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.


Asignatura: Armonía I.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4			Contenido 5		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Posee capacidad para entender la música concomitante, interpretando sus símbolos.				X			X			X			X			X
2. Domina los aspectos rítmicos y melódicos de la música.				X		X			X			X				X
3. Posee conocimiento de las diferentes tonalidades y sus relaciones.				X		X			X			X				X
4. Selecciona y evalúa diferentes tipos de repertorio, de acuerdo a la capacidad y el nivel académico del sujeto.	X				X			X			X				X	
5. Entiende, relaciona e interpreta hechos históricos-musicales.			X			X			X			X				X
6. Respeta la herencia histórico-musical universal y la diversidad cultural.			X			X			X			X				X
TOTAL:		1	2	3	1	4	1	1	2	3	1	2	3	0	1	5

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Módulo 1: El Intervalo Musical. Intervalos y Escalas diatónicas mayores y menores.
2. Módulo 2: Movimientos melódicos y armónicos.
3. Módulo 3: La Tríada. Estructura interna, análisis y nomenclatura.

- 
4. Módulo 4: Escritura a 4 voces. Registro de octavas, voces, triadas a 4 voces y patrones de equilibrio, acordes y nomenclatura.
 5. Módulo 5: Bajo cifrado a 4 voces en el modo mayor. Interpretación del bajo cifrado, movimientos melódicos y armónicos, enlaces de acordes en 1ª, 2ª inversión y en estado fundamental.

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.

Asignatura: Solfeo y Percepción I.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Posee capacidad para entender la música concomitante, interpretando sus símbolos.				X			X			X			X
2. Domina los aspectos rítmicos y melódicos de la música.				X			X			X			X
3. Posee conocimiento de las diferentes tonalidades y sus relaciones.		X				X				X			X
4. Selecciona y evalúa diferentes tipos de repertorio, de acuerdo a la capacidad y el nivel académico del sujeto.	X				X			X			X		
5. Entiende, relaciona e interpreta hechos históricos-musicales.	X				X				X			X	
6. Respeta la herencia histórico-musical universal y la diversidad cultural.	X				X				X			X	
TOTAL:		3	1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Módulo 2: Solfeo. Intervalos de 2ª Mayor y menor en figuras de redonda, blanca, negra y corcheas.
2. Módulo 3: Solfeo. Intervalos de 3ª Mayor y menor y 4ª J en figuras de redonda, blanca, negra y corcheas.
3. Módulo 4: Percepción. Escritura rítmica en compases binarios, ternarios y cuaternarios, en sus formas simples.
4. Módulo 5: Percepción. Escritura melódica con el material trabajado en todo el curso.

INSTRUMENTO NO. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.


Asignatura: Instrumento Principal I e Instrumento Principal II.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3			Contenido 4		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
1. Ejecuta con habilidad un instrumento musical.	X						X			X			X
2. Diseña estrategias y técnicas para una mejor transmisión de la música.	X					X				X			X
3. Desarrolla una actitud receptiva y crítica en la ejecución musical propia y de otros.		X				X				X			X
4. Entiende, relaciona e interpreta hechos histórico-musicales.	X				X				X				X
5. Respeta la herencia histórico-musical universal y la diversidad cultural.		X			X				X				X
6. Sensibiliza a las personas para que puedan valorar la música y el arte.	X				X				X			X	
7. Da a conocer el repertorio de autores nacionales.	X				X					X		X	
8. Promueve la divulgación y el estudio de la música a través de sus estilos.	X				X					X			X
9. Investiga nuevas metodologías de instrucción musical.	X					X			X			X	
10. Adquiere diferentes técnicas de ejecución musical.		X					X			X			X
11. Posee un espíritu para adiestrarse y perfeccionarse constantemente en el área de la música.		X					X			X			X
TOTAL:	7	4	0	5	3	3	0	4	7	0	3	8	

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

1. Módulo 1: Introducción y conocimientos generales del Instrumento.

- 
2. Módulo 2: Aspectos introductorios de la técnica.
 3. Módulo 3: Interpretación.
 4. Módulo 4: Lectura a primera vista / Solos orquestales.
-

INSTRUMENTO No. 4: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LAS COMPETENCIAS.

Asignatura: Curso Propedéutico de Música.

Competencias	Contenido	Contenido 1			Contenido 2			Contenido 3		
		SR	RP	RT	SR	RP	RT	SR	RP	RT
Posee capacidad para entender la escritura musical, interpretando todos sus símbolos.				X			X			X
Domina los aspectos básicos rítmicos y melódicos de la música.				X			X			X
Posee conocimiento de las diferentes tonalidades y sus relaciones.	X				X					X
TOTAL:		1	0	2	1	0	2	0	0	3

Nomenclatura: SR=Sin relación; RP=Relación Parcial; RT=Relación Total

Contenido(s):

- Módulo 1: Elementos básicos para la Lectura Musical.** Comprende los signos principales para la lectura y escritura musical, tales como: El Pentagrama, Notas musicales, la Clave y Figuras de notas. El estudiante leerá, escribirá y cantará fragmentos sencillos otorgados por el profesor, para relacionarse con el aspecto rítmico; luego con el aspecto melódico; y por último, integrará estos dos elementos, tanto por medio de la percepción como por el solfeo.
- Módulo 2: Lectura en Clave de Fa y otros compases de tiempos binarios.** Se introduce al estudiante a la lectura y escritura de la Clave de Fa y a los compases con cifras indicadoras de 4/4 y 2/2. El estudiante leerá, escribirá y cantará lecciones sencillas en Clave de Fa, con los compases aprendidos en el módulo anterior. Mientras que lo hará en Clave de Sol para los nuevos compases aprendidos (4/4 y 2/2).
- Módulo 3: División del tono y construcción de Escalas mayores.** Se trabajará con las alteraciones y sus funciones; explicación del tono y su división; y la construcción de las escalas mayores con sostenidos y con bemoles. El estudiante leerá, escribirá y cantará diferentes sonidos con alturas de tono y de semitono de manera individual y aleatoria. Posteriormente, lo hará con algunas escalas mayores que se ajusten a su registro vocal.

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS EN LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES ESCOGIDAS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN BELLAS ARTES CON ESPECIALIZACIÓN EN MÚSICA.

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS			
ASIGNATURA	SR	RP	RT
Lectura Musical I	1	1	10
Lectura Musical II	0	0	9
Piano Complementario I	3	8	9
Piano Complementario II	3	11	11
Armonía I	4	11	15
Solfeo y Percepción I	8	6	10

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS EN LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES ESCOGIDAS DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN BELLAS ARTES CON ESPECIALIZACIÓN EN INSTRUMENTO MUSICAL O CANTO.

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS			
ASIGNATURA	SR	RP	RT
Instrumento Principal I	12	14	18
Instrumento Principal II	12	14	18
Piano Complementario I	3	8	9
Piano Complementario II	3	11	11
Armonía I	4	11	15
Solfeo y Percepción I	8	6	10

**RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS DEL CURSO
PROPEDÉUTICO DE MÚSICA PARA INGRESAR A LAS CARRERA DE MÚSICA E INSTRUMENTOS
MUSICALES O CANTO.**

RESULTADOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS Y LAS COMPETENCIAS			
ASIGNATURA	SR	RP	RT
Curso Propedéutico de Música	2	0	7

ANEXO N° 4

Matrices para describir la relación entre las asignaturas fundamentales de los dos primeros años con los pre-requisitos establecidos en el Plan de Estudio de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá

INSTRUMENTO No. 5: RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES DE LA CARRERA DE MÚSICA CON LOS PRE-REQUISITOS ESTABLECIDOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO.

Asignatura	Pre-requisito(s)
Lectura Musical I	---
Lectura Musical II	Lectura Musical I
Piano Complementario I	---
Piano Complementario II	Piano Complementario I
Armonía I	Lectura Musical II Piano complementario I
Solfeo y Percepción I	Lectura Musical II

Asignatura	Relación	
	SI	NO
Lectura Musical I		√
Lectura Musical II	√	
Piano Complementario I		√
Piano Complementario II	√	
Armonía I	√	
Solfeo y Percepción I	√	

INSTRUMENTO No 5 RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS FUNDAMENTALES DE LA CARRERA DE INSTRUMENTOS MUSICALES Y CANTO CON LOS PRE-REQUISITOS ESTABLECIDOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO

Asignatura	Pre-requisito(s)
Instrumento Principal I	---
Instrumento Principal II	Instrumento Principal I
Piano Complementario I	---
Piano Complementario II	Piano Complementario I
Armonia I	Piano complementario I
Solfeo y Percepcion I	---

Asignatura	Módulo	
	SI	NO
Instrumento Principal I		✓
Instrumento Principal II	✓	
Piano Complementario I		✓
Piano Complementario II	✓	
Armonia I		✓
Solfeo y Percepcion I		✓

ANEXO N° 5

**Encuesta a profesores que dictaron el Curso
Propedéutico a estudiantes que ingresaron a
las carreras de Música durante el período
2012 - 2015**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

Encuesta a Profesores que dictaron el Curso Propedéutico a los estudiantes que ingresaron a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, durante los años 2012-2015

Respetado Profesor: La presente encuesta tiene como objetivo conocer la opinión de los profesores que dictaron el Curso propedéutico a los estudiantes que aspiraban a ingresar a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre sus conocimientos previos, experiencias y/o estudios musicales.
 Esta encuesta es de carácter confidencial.

Instrucciones: Coloque una "X" delante del enunciado que responde a la pregunta formulada. Las preguntas en las que se pueden escoger varias opciones, serán señaladas al finalizar la interrogante. En los casos que no se presente, la opción a escoger es una de las que se brinda.

1. Cantidad de años de laborar en la Facultad de Bellas Artes			
<input type="checkbox"/>	0-5	<input type="checkbox"/>	11-15
<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	16-20
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	21-25
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	25 o más
2. ¿Posee estudios de Docencia Superior?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
3. ¿Qué estudio de posgrado en su Especialidad posee?			
<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Doctorado
4. ¿Cuál es el grado académico más alto que posee?			
<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Doctorado
5. Idiomas que habla, lee y escribe (pueden ser varias):			
<input type="checkbox"/>	Español	<input type="checkbox"/>	Inglés
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Portugués
<input type="checkbox"/>	Francés	<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Ruso
<input type="checkbox"/>	Otro(s). Especifique:		
6. ¿Existe programa analítico para el curso propedéutico que dictó?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
7. ¿Contribuyó a elaborar el Programa Analítico del Curso Propedéutico?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
8. ¿Cambió los contenidos establecidos en el Programa Analítico cuando dictó el curso?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	No hubo Programa Analítico
9. ¿Cubrió todos los contenidos establecidos en el Programa Analítico cuando dictó el curso?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	No hubo Programa Analítico

10. ¿Está de acuerdo con las competencias y los contenidos que se establecen en el Programa Analítico del Curso Propedéutico?						
Sí		No		No hubo Programa Analítico		
11. ¿Contribuye este Curso Propedéutico a que los estudiantes puedan afrontar con competencia las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de su carrera musical?						
Sí		No		No hubo Programa Analítico		
12. ¿Considera Usted que este Curso Propedéutico proporciona los conocimientos previos que se requieren para las siguientes asignaturas?						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
13. ¿Qué porcentaje de sus estudiantes poseían experiencia previa musical al ingresar a la carrera de música?						
100%		Más del 50%		Menos del 50%		
0%						
14. ¿Qué tipo de experiencia musical previa poseían estos estudiantes? (pueden ser varias)						
Bandas Escolares		Escuelas formales de música		Clases privadas		
Agrupaciones musicales populares		Otra(s):				
15. ¿Considera Usted que la experiencia previa musical le permite al estudiante poseer los conocimientos previos requeridos para ingresar a la carrera de música?						
Sí			No			
16. ¿En cuánto considera Usted que este curso propedéutico contribuye a brindar los conocimientos previos que se requieren para estudiar la carrera de música?						
En mucho		En poco		En nada		
17. ¿Qué conocimientos, habilidades o destrezas deberían poseer los estudiantes antes de ingresar a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes? (pueden ser varias)						
Lectura rítmica			Lectura entonada en clave de Sol			
Lectura entonada en clave de Fa			Intervalos			
Escalas Mayores			Escalas Menores			
Compases simples			Compases compuestos			
Percepción rítmica			Percepción melódica			
Percepción armónica			Historia de la Música			
Otro(s):						
18. ¿Considera usted que debería realizarse un examen de admisión con esenciales mínimos en música para ingresar a sus carreras?						
Sí			No			

19. ¿Es este curso propedéutico un filtro para el ingreso de los estudiantes a las carreras de música?	
Sí	No
20. ¿Qué porcentaje de estudiantes obtuvieron un alto rendimiento en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en el Curso Propedéutico que Usted dictó?	
100%	Más del 50%
Menos del 50%	0%
No se realizó una prueba para medir el rendimiento de los estudiantes.	

¡Gracias por su gentil colaboración!

ANEXO N° 6

**Encuesta a profesores que dictaron
asignaturas fundamentales de 1er y 2do año
en las carreras de Música durante el período
2012 - 2015**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

Encuesta a Profesores que dictaron asignaturas fundamentales de 1er y 2do año de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá

Respetado Profesor: La presente encuesta tiene como objetivo conocer la opinión de los profesores que dictaron las asignaturas fundamentales de 1er y 2do año durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre los conocimientos previos y competencias alcanzadas por los estudiantes que ingresaron a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá. Esta encuesta es de carácter confidencial.

Instrucciones: Coloque una "X" delante del enunciado que responde a la pregunta formulada. Las preguntas en las que se pueden escoger varias opciones, serán señaladas al finalizar la interrogante. En los casos que no se presente, la opción a escoger es una de las que se brinda.

1. Cantidad de años de laborar en la Facultad de Bellas Artes			
<input type="checkbox"/>	0-5	<input type="checkbox"/>	11-15
<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	16-20
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	21-25
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	25 o más
2. ¿Posee estudios de Docencia Superior?			
<input type="checkbox"/>	Sí		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>			No
3. ¿Qué estudio de posgrado en su Especialidad posee?			
<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Doctorado
4. ¿Cuál es el grado académico más alto que posee?			
<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>	Maestría
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Doctorado
5. Idiomas que habla, lee y escribe (pueden ser varias):			
<input type="checkbox"/>	Español	<input type="checkbox"/>	Inglés
<input type="checkbox"/>	Francés	<input type="checkbox"/>	Italiano
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Portugués
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Ruso
Otro(s). Especifique:			
6. ¿Qué cargos ha desempeñado dentro de la Facultad? (pueden ser varias)			
<input type="checkbox"/>	Decano	<input type="checkbox"/>	Vicedecano
<input type="checkbox"/>	Sec. Administrativo	<input type="checkbox"/>	Sec. Administrativo
<input type="checkbox"/>	Coordinador de Asuntos Estudiantiles	<input type="checkbox"/>	Coordinador de Extensión
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Coordinador de Investigación
<input type="checkbox"/>	Coordinador de Admisión	<input type="checkbox"/>	Director de Escuela
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Director de Departamento
7. ¿Cuántas investigaciones sobre su especialidad ha realizado durante su labor docente?			
<input type="checkbox"/>	0-5	<input type="checkbox"/>	6-10
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Más de 11
8. ¿Cuántos artículos sobre su especialidad ha publicado durante su labor docente?			
<input type="checkbox"/>	0-5	<input type="checkbox"/>	6-10
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Más de 11

9. ¿Ha escrito algún libro sobre su especialidad?						
Sí			No			
10. Especifique cuáles de las siguientes asignaturas ha dictado durante el período 2012-2015 (pueden ser varias):						
Lectura Musical I		Lectura Musical II		Armonía I		
Piano Complementario I		Piano Complementario II		Solfeo y Percepción I		
11. ¿Conoce el Programa Analítico de las asignaturas que dictó durante este período? (marque solo de las que dictó en el período 2012-2015):						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
12. ¿Contribuyó a elaborar el Programa Analítico de las asignaturas que dictó durante este período? (marque solo de las que dictó entre 2012-2015)						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
13. ¿Está de acuerdo con las competencias y los contenidos que se establecen en el Programa de Estudio de las asignaturas que dictó? (marque solo de las que dictó entre 2012-2015)						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
14. ¿Contribuyen estas asignaturas al Perfil del Egresado de la carrera de Música? (marque solo de las que dictó entre 2012-2015)						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
15. ¿Considera Usted que los estudiantes ingresaron con los conocimientos previos requeridos para las asignaturas que dictó? (marque solo de las que dictó entre 2012-2015)						
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No	
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No	
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No	
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No	
16. ¿Qué porcentaje de sus estudiantes poseían experiencia previa musical al ingresar a la carrera de música?						
100%		Más del 50%		Menos del 50%		
0%						

17 ¿Qué tipo de experiencia musical previa poseían estos estudiantes? (pueden ser varias)			
<input type="checkbox"/>	Bandas Escolares	<input type="checkbox"/>	Escuelas formales de música
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Clases privadas
<input type="checkbox"/>	Agrupaciones musicales populares	<input type="checkbox"/>	Otra(s)
18 ¿Considera Usted que la experiencia previa musical le permite al estudiante poseer los conocimientos previos requeridos para ingresar a la carrera de música?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
19 ¿Se realiza algún tipo de curso introductorio o preparatorio a las carreras de música en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
20 ¿En cuánto considera Usted que este curso propedeutico contribuye a brindarle los conocimientos previos que se requieren para estudiar la carrera de música?			
<input type="checkbox"/>	En mucho	<input type="checkbox"/>	En poco
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	En nada
21 ¿Que conocimientos, habilidades o destrezas deberían poseer los estudiantes antes de ingresar a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes? (pueden ser varias)			
<input type="checkbox"/>	Lectura rítmica	<input type="checkbox"/>	Lectura entonada en clave de Sol
<input type="checkbox"/>	Lectura entonada en clave de Fa	<input type="checkbox"/>	Intervalos
<input type="checkbox"/>	Escalas Mayores	<input type="checkbox"/>	Escalas Menores
<input type="checkbox"/>	Compases simples	<input type="checkbox"/>	Compases compuestos
<input type="checkbox"/>	Percepcion rítmica	<input type="checkbox"/>	Percepcion melodica
<input type="checkbox"/>	Percepcion armónica	<input type="checkbox"/>	Historia de la Música
<input type="checkbox"/>	Otro(s)		
22 ¿Considera usted que debería realizarse un examen de admisión con esenciales mínimos en música para ingresar a sus carreras?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
23 ¿Qué porcentaje de estudiantes aprobaron con éxito las asignaturas que dictó durante este periodo (2012-2015)?			
<input type="checkbox"/>	100%	<input type="checkbox"/>	Mas del 50%
<input type="checkbox"/>	Menos del 50%	<input type="checkbox"/>	0%
24 ¿Considera Usted que los conocimientos previos es la unica causa de aprobación de las asignaturas fundamentales de las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes?			
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
25 ¿Que otra(s) razon(es) influye(n) en que los estudiantes no aprueben estas asignaturas fundamentales? (puede escoger varias)			
<input type="checkbox"/>	Falta de interés de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	Motivacion por parte de los profesores
<input type="checkbox"/>	Pocas horas de clases	<input type="checkbox"/>	Falta de tutorias individuales

Correcto estudio de los estudiantes	Estrategias docentes activas y dinámicas
Falta de bibliografía especializada	Falta de salones de clases o espacios no acondicionados para las clases
Otros (especificar):	

¡Gracias por su gentil colaboración!

ANEXO N° 7

**Encuesta a estudiantes que ingresaron a las
carreras de Música durante el período 2012 -
2015**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

Encuesta a Estudiantes que ingresaron a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, durante los años 2012-2015

Respetado Profesor: La presente encuesta tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes que ingresaron a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá, durante los años 2012, 2013, 2014 y 2015, para obtener información sobre sus vivencias, fortalezas, debilidades y opiniones durante sus estudios en la carrera escogida.

Esta encuesta es de carácter confidencial.

Instrucciones: Marque una "X" frente del enunciado que responde a la pregunta formulada. Las preguntas en las que se pueden escoger varias opciones, serán señaladas al finalizar la interrogante. En los casos que no se presente la opción a escoger es la de las que se brinda.

1 Edad actual			
<input type="checkbox"/>	0-5	<input type="checkbox"/>	11-15
<input type="checkbox"/>	6-10	<input type="checkbox"/>	16-20
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	21-25
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	25 o mas
2 Sexo			
<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino
3 Carrera que estudia			
<input type="checkbox"/>	Musica	<input type="checkbox"/>	Instrumento Orquestal
<input type="checkbox"/>	Instrumento Piano	<input type="checkbox"/>	Instrumento Guitarra
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Instrumento Piano
4 ¿Qué tipo de experiencia musical previa poseían estos estudiantes? (pueden ser varias)			
<input type="checkbox"/>	Bandas Escolares	<input type="checkbox"/>	Escuelas formales de musica
<input type="checkbox"/>	Agrupaciones musicales populares	<input type="checkbox"/>	Otra(s)
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Clases privadas
5 ¿Considera Usted que la experiencia previa musical que obtuvo le permitió poseer los conocimientos previos requeridos para llevar los cursos iniciales de su carrera?			
<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	No
¿Por que?			
6 ¿Se realiza algún tipo de curso introductorio o preparatorio a las carreras de musica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panama?			
<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	No
7 ¿Realizó Usted ese curso introductorio o preparatorio antes de ingresar a su carrera de musica? (Si su respuesta es No, conteste por que y pase a la pregunta N° 11)			
<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	No
¿Por qué?			

8. ¿Considera que este curso fue beneficioso para brindarle las herramientas necesarias requeridas para iniciar su carrera musical? (Si su respuesta es No, escoja entre las razones expuestas, las que considere pertinente)					
Sí			No		
Clase muy poco divertida		Contenidos muy básicos y elementales		Salón de clases inapropiado y escaso mobiliario	
Curso muy corto		Muchos estudiantes en el salón		Estudiantes con diferentes niveles de conocimiento	
Clases muy teóricas		Otra(s)			
9. ¿En cuánto considera Usted que este curso propedéutico contribuyó a brindarle los conocimientos previos que requería para el inicio de su carrera musical?					
En mucho		En poco		En nada	
10. Cree usted que este curso propedéutico le ayudó a cursar con más ventaja en cada una de estas asignaturas. (Solo conteste las asignaturas que ha cursado y obtuvo calificación).					
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No
11. ¿Considera usted que debería realizarse un examen de admisión con esenciales mínimos en música para ingresar a sus carreras?					
Sí			No		
12. Si no tomó el curso propedéutico, escoja la razón por la cual no lo hizo. (puede escoger varias):					
No se enteró		No sabía que había que tomarlo			
El horario no le convenía		Considera que ya sabía eso			
Se matriculó tarde		No tenía el dinero			
Otra(s):					
13. ¿Está de acuerdo con las competencias y los contenidos que se establecen en el Programa de Estudio de las asignaturas que ha cursado? (marque solo las que ha cursado)					
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No
14. ¿Contribuyen estas asignaturas al Perfil del Egresado de la carrera que ingresó? (marque solo las que ha cursado)					
Lectura Musical I	Sí	No	Piano Complementario I	Sí	No
Lectura Musical II	Sí	No	Piano Complementario II	Sí	No
Armonía I	Sí	No	Solfeo y Percepción I	Sí	No
Instrumento Principal I	Sí	No	Instrumento Principal II	Sí	No

15 ¿Considera Usted que ingresó con los conocimientos previos requeridos para las siguientes asignaturas? (marque solo las que curso)					
Lectura Musical I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Piano Complementario I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura Musical II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Piano Complementario II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Armonía I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Solfeo y Percepcion I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumento Principal I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Instrumento Principal II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 ¿Qué conocimientos, habilidades o destrezas deberian poseer los estudiantes antes de ingresar a las carreras de musica de la Facultad de Bellas Artes? (pueden ser varias)					
<input type="checkbox"/>	Lectura ritmica	<input type="checkbox"/>	Lectura entonada en clave de Sol		
<input type="checkbox"/>	Lectura entonada en clave de Fa	<input type="checkbox"/>	Intervalos		
<input type="checkbox"/>	Escalas Mayores	<input type="checkbox"/>	Escalas Menores		
<input type="checkbox"/>	Compases simples	<input type="checkbox"/>	Compases compuestos		
<input type="checkbox"/>	Percepcion ritmica	<input type="checkbox"/>	Percepcion melodica		
<input type="checkbox"/>	Percepcion armonica	<input type="checkbox"/>	Historia de la Musica		
<input type="checkbox"/>	Otro(s)				
17 ¿Considera Usted que la falta de conocimientos previos es la unica causa de desaprobación en las asignaturas fundamentales de las carreras de musica de la Facultad de Bellas Artes?					
<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No		
18 ¿Que otra(s) razón(es) influye(n) en que los estudiantes no aprueben estas asignaturas fundamentales? (puede escoger varias)					
<input type="checkbox"/>	Falta de interes de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	Motivación por parte de los profesores		
<input type="checkbox"/>	Pocas horas de clases	<input type="checkbox"/>	Falta de tutorías individuales		
<input type="checkbox"/>	Correcto estudio de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	Estrategias docentes activas y dinamicas		
<input type="checkbox"/>	Falta de bibliografía especializada	<input type="checkbox"/>	Falta de salones de clases o espacios no acondicionados para las clases		
<input type="checkbox"/>	Otros (especificar)				

¡Gracias por su gentil colaboracion!

ANEXO N° 8

Matriz de tabulación de encuesta a Profesores

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

**TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES
QUE DICTARON CURSOS FUNDAMENTALES EN 1ER Y 2DO AÑO DE
LAS CARRERAS DE MÚSICA – PERÍODO 2012 - 2015**

1. Edad Actual:	8. Curso propedéutico brindó herramientas para iniciar la carrera:
16-20: 0	Sí: 22
21-25: 0	No: 3
25 o más: 25	
	9. Nivel de aporte para el inicio de la carrera:
2. Sexo:	Mucho: 2
M: 18	Poco: 23
F: 7	Nada: 0
3. Carrera en que estudia:	10. Asignaturas que ayudo el Curso Prop.:
Música: 25 / Instrumento: 16	Lectura Musical I: Sí (22); No (3)
	Lectura Musical II: Sí (20); No (5)
4. Experiencia Musical previa:	Piano Complementario I: Sí (2); No (23)
Bandas escolares: 20	Piano Complementario II: Sí (2); No (23)
Agrupación popular: 20	Armonía I: Sí (16); No (9)
Escuelas formales de música: 15	Solfeo y Percepción I: Sí (20); No (5)
Clases privadas: 10	
Otras: 0	11. Debe realizarse examen de admisión para ingresar:
	Sí: 25
5. Experiencia musical previa contribuyó a obtener conoc. previos:	No: 0
Sí: 10	
No: 15	12. Está de acuerdo con las competencias y contenidos de:
	Lectura Musical I: Sí (131), No (21)
6. Se realiza curso antes de ingresar:	Lectura Musical II: Sí (117), No (14)
Sí: 25	Armonía I: Sí (110), No (21)
No: 0	Piano compl. I: Sí (124), No (21)
No contestó: 0	Piano compl. II: Sí (103), No (21)
	Solfeo y Percep. I: Sí (96), No (28)
7. Estudiantes realizaron el curso propedéutico:	
Sí: 23	
No: 2	

14. Contribuye esta asignatura al Perfil de Egreso:	17. Falta de conoc. Previos es causa de desaprobación de asignaturas fund.:
Lectura Musical I: Sí (25), No (0)	Sí: 23
Lectura Musical II: Sí (25), No (0)	No: 2
Armonía I: Sí (7), No (0)	
Piano compl. I: Sí (10), No (0)	18. Otras razones de desaprobación:
Piano compl. II: Sí (10), No (0)	Falta de interés de estudiantes: 21
Solfeo y Percep. I: Sí (4), No (0)	Pocas horas de clases: 5
	Incorrecto estudio por los estud.: 20
15. Estudiantes ingresaron con conocimientos previos a las sgtes. asignaturas:	Falta de bibliografía especializada: 18
Lectura Musical I: Sí (25), No (0)	Motivación por parte de profesores: 6
Lectura Musical II: Sí (25), No (0)	Falta de tutorías individuales: 13
Armonía I: Sí (7), No (0)	Estrategias docentes activas y dinámicas: 16
Piano compl. I: Sí (10), No (0)	Falta de salones para clases: 25
Piano compl. II: Sí (10), No (0)	Otros: 0
Solfeo y Percep. I: Sí (4), No (0)	
16. Temas necesarios conocer antes de ingresar a carrera de Música:	
Lectura rítmica: 25	
Lectura entonada en clave de Fa: 25	
Escalas Mayores: 25	
Compases simples: 21	
Percepción rítmica: 25	
Percepción armónica: 13	
Lectura entonada en clave de Solo: 25	
Intervalos: 18	
Escalas menores: 25	
Compases compuestos: 21	
Percepción melódica: 24	
Historia de la Música: 15	
Otro: 0	

ANEXO N° 9

**Matriz de tabulación de encuesta a
Estudiantes de las carreras de Música e
Instrumentos Musicales y Canto**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

**TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES
DE LA CARRERA DE MÚSICA**

1. Edad Actual:	8. Curso propedéutico brindó herramientas para iniciar la carrera:
16-20: 62	Sí: 76
21-25: 69	No: 48
25 o más: 21	No, porque:
	Clase poco divertida: 0
2. Sexo:	Curso muy corto: 27
M: 90	Clases muy teóricas: 7
F: 62	Contenidos básicos y elementales: 14
	Muchos estudiantes en el salón: 21
3. Carrera que estudia:	Salón inapropiado y poco mobiliario: 14
Música: 152	Diferentes niveles de conocimiento: 25
4. Experiencia Musical previa:	9. Nivel de aporte para el inicio de la carrera:
Bandas escolares: 55	Mucho: 41
Agrupación popular: 62	Poco: 76
Escuelas formales de música: 42	Nada: 7
Clases privadas: 21	
Otras: 28	10. Asignaturas que ayudo el Curso Prop.:
	Lectura Musical I: Sí (83); No (21)
5. Experiencia musical previa contribuyó a obtener conoc. previos:	Lectura Musical II: Sí (62); No (14)
Sí: 97	Piano Complementario I: Sí (55); No (21)
No: 55	Piano Complementario II: Sí (55); No (7)
	Armonía I: Sí (34); No (28)
6. Se realiza curso antes de ingresar:	Solfeo y Percepción I: Sí (62); No (14)
Sí: 138	
No: 7	11. Debe realizarse examen de admisión para ingresar:
No contestó: 7	Sí: 145
	No: 7
7. Realizó el curso propedéutico:	
Sí: 124	12. Razón de no hacer curso proped.:
No: 28	No se enteró: 14
	Horario inconveniente: 14
	Matriculó tarde: 21
	No sabía de su existencia: 7
Considera que ya sabía sobre el tema: 7	16. Temas necesarios conocer antes de ingresar a carrera de Música:
No tenía dinero: 0	Lectura rítmica: 152
Otra: 0	Lectura entonada en clave de Fa: 48

	Escalas Mayores: 138
13. Está de acuerdo con las competencias y contenidos de:	Compases simples: 138
Lectura Musical I: Sí (131), No (21)	Percepción rítmica: 124
Lectura Musical II: Sí (117), No (14)	Percepción armónica: 83
Armonía I: Sí (110), No (21)	Lectura entonada en clave de Solo: 131
Piano compl. I: Sí (124), No (21)	Intervalos: 83
Piano compl. II: Sí (103), No (21)	Escalas menores: 111
Solfeo y Percep. I: Sí (96), No (28)	Compases compuestos: 41
	Percepción melódica: 97
14. Contribuye esta asignatura al Perfil de Egreso:	Historia de la Música: 28
Lectura Musical I: Sí (138), No (7)	Otro: 0
Lectura Musical II: Sí (124), No (7)	
Armonía I: Sí (124), No (7)	17. Falta de conoc. Previos es causa de desaprobación de asignaturas fund.:
Piano compl. I: Sí (131), No (14)	Sí: 97
Piano compl. II: Sí (117), No (14)	No: 55
Solfeo y Percep. I: Sí (117), No (7)	
	18. Otras razones de desaprobación:
15. Ingresó con conocimientos previos a las sgtes. asignaturas:	Falta de interés de estudiantes: 145
Lectura Musical I: Sí (111), No (41)	Pocas horas de clases: 21
Lectura Musical II: Sí (97), No (41)	Incorrecto estudio por los estud.: 124
Armonía I: Sí (69), No (55)	Falta de bibliografía especializada: 14
Piano compl. I: Sí (69), No (69)	Motivación por parte de profesores: 69
Piano compl. II: Sí (83), No (41)	Falta de tutorías individuales: 62
Solfeo y Percep. I: Sí (62), No (55)	Estrategias docentes activas y dinámicas: 90
	Falta de salones para clases: 76
	Otros: 0

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

**TABULACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES
DE LA CARRERA DE INSTRUMENTOS MUSICALES Y CANTO**

1º Edad Actual	8 Curso propedéutico brindó herramientas para iniciar la carrera
16-20 12	Si 12
21-25 35	No 16
25 o mas 12	No, porque
	Clase poco divertida 4
2 Sexo	Curso muy corto 4
M 43	Clases muy teoricas 0
F 16	Contenidos basicos y elementales 16
	Muchos estudiantes en el salon 4
3 Carrera que estudia	Salon inapropiado y poco mobiliario 4
Instrumentos Orquestales 43	Diferentes niveles de conocimiento 12
Guitarra 5	
Piano 2	9 Nivel de aporte para el inicio de la carrera
Canto 9	Mucho 0
	Poco 20
4 Experiencia Musical previa	Nada 8
Bandas escolares 24	
Agrupacion popular 12	10 Asignaturas que ayudo el Curso Prop
Escuelas formales de musica 39	Inst Princ I Si (4), No (8)
Clases privadas 24	Inst Princ II Si (4), No (12)
Otras 16	Piano Complementario I Si (0), No (12)
	Piano Complementario II Si (4), No (8)
5 Experiencia musical previa contribuyó a obtener conocimientos previos	Armonia I Si (8) No (8)
Si 43	Solfeo y Percepcion I Si (8) No (8)
No 16	No contesto 8
6 Se realiza curso antes de ingresar	11 Debe realizarse examen de admision para ingresar
Si 35	Si 43
No 20	No 16
No contesto 4	
7 Realizo el curso propedéutico	12 Razón de no hacer curso proped
Si 28	No se entero 4
No 31	Horario inconveniente 0
Considera que ya sabia sobre el tema 10	Matriculo tarde 4
No tenia dinero 0	No sabia de su existencia 8
Otra 7	16 Temas necesarios conocer antes de ingresar a carrera de Música
	Lectura ritmica 51
	Lectura entonada en clave de Fa 31

	Escalas Mayores: 51
13. Está de acuerdo con las competencias y contenidos de:	Compases simples: 51
Inst. Princ. I: Sí (39), No (8)	Percepción rítmica: 51
Inst. Princ. II: Sí (39), No (4)	Percepción armónica: 39
Armonía I: Sí (35), No (4)	Lectura entonada en clave de Solo: 47
Piano compl.I: Sí (39), No (8)	Intervalos: 47
Piano compl. II: Sí (31), No (12)	Escalas menores: 51
Solfeo y Percep. I: Sí (35), No (12)	Compases compuestos: 39
No contestó: 8	Percepción melódica: 35
	Historia de la Música: 24
14. Contribuye esta asignatura al Perfil de Egreso:	Otro: 4
Inst. Princ. I: Sí (43), No (0)	No contestó: 4
Inst. Princ. II: Sí (43), No (0)	
Armonía I: Sí (35), No (4)	17. Falta de conoc. Previos es causa de desaprobación de asignaturas fund.:
Piano compl.I: Sí (43), No (4)	Sí: 31
Piano compl. II: Sí (35), No (4)	No: 20
Solfeo y Percep. I: Sí (39), No (4)	No contestó: 8
No contestó: 12	
	18. Otras razones de desaprobación:
15. Ingresó con conocimientos previos a las sgtes. asignaturas:	Falta de interés de estudiantes: 39
Inst. Princ. I: Sí (35), No (16)	Pocas horas de clases: 0
Inst. Princ. II: Sí (31), No (12)	Incorrecto estudio por los estud.: 35
Armonía I: Sí (27), No (19)	Falta de bibliografía especializada: 2
Piano compl.I: Sí (35), No (16)	Motivación por parte de profesores: 20
Piano compl. II: Sí (32), No (15)	Falta de tutorías individuales: 28
Solfeo y Percep. I: Sí (3), No (4)	Estrategias docentes activas y dinámicas: 39
No contestó: 4	Falta de salones para clases: 39
	Otros: 0
	No contestó: 4

ANEXO N° 10

**Matrices de tabulación de calificaciones
obtenidas por los estudiantes de las carreras
de Música**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN MÚSICA

TABULACIÓN DE CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE MÚSICA 2012 – 2015

Carreras de Música – I Semestre.

Asignatura	2012									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical I	28	19	12	4	0	13	0	2	4	82
Piano Complementario I	36	17	6	1	1	14	0	6	5	86

Asignatura	2013									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical I	28	30	24	5	10	22	6	2	0	127
Piano Complementario I	54	20	6	0	0	29	28	0	1	138
Armonía I	15	9	7	2	1	10	3	2	0	49
Solfeo y Percepción I	17	10	6	2	0	13	1	4	0	53

Asignatura	2014									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical I	27	19	21	12	2	20	10	9	1	121
Piano Complementario I	41	18	11	1	9	17	15	13	0	125
Armonía I	17	14	12	0	4	18	0	3	2	70
Solfeo y Percepción I	20	15	14	0	0	12	1	5	0	67

Asignatura	2015									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical I	35	29	25	1	0	12	26	11	1	140
Piano Complementario I	45	18	14	4	0	30	20	2	5	138
Armonía I	24	12	9	0	3	8	1	4	4	65
Solfeo y Percepción I	24	16	5	0	0	10	0	4	3	62

Carrera de Música – II Semestre.

Asignatura	2012									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical II	26	9	8	1	1	10	3	6	0	64
Piano Complementario II	28	5	7	0	3	11	5	0	0	59

Asignatura	2013									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical II	22	22	15	9	2	10	5	7	0	92
Piano Complementario II	31	21	9	0	0	28	7	3	0	99

Asignatura	2014									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical II	21	13	11	3	4	14	5	4	0	75
Piano Complementario II	29	20	6	0	0	10	10	2	0	77

Asignatura	2015									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Lectura Musical II	18	24	22	1	1	21	1	12	0	100
Piano Complementario II	31	7	0	0	0	11	6	5	28	88

Carrera de Instrumento Musical o Canto – I Semestre.

Asignatura	2012									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Instrumento Principal I	10	3	1	0	0	1	0	0	0	15

Asignatura	2013									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Armonía I	1	6	3	0	1	4	0	0	0	15
Solfeo y Percepción I	8	0	1	0	0	1	2	3	0	15
Instrumento Principal I	27	3	3	0	0	1	1	2	0	37

Asignatura	2014									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Armonía I	10	3	1	0	3	3	0	1	0	21
Solfeo y Percepción I	13	5	0	0	0	3	1	2	1	25
Instrumento Principal I	20	1	0	0	0	1	1	0	0	23

Asignatura	2015									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Armonía I	3	2	3	0	2	4	0	1	0	15
Solfeo y Percepción I	9	3	0	0	0	0	2	3	0	17
Instrumento Principal I	48	4	0	0	0	2	2	1	0	57

Carrera de Instrumento Musical o Canto – II Semestre

Asignatura	2012									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Instrumento Principal II	11	0	0	0	0	2	2	0	0	15

Asignatura	2013									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Instrumento Principal II	20	4	1	0	0	2	2	1	0	30

Asignatura	2014									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Instrumento Principal II	20	1	0	0	0	0	0	0	0	21

Asignatura	2015									Total
	A	B	C	D	F	N	S	I	X	
Instrumento Principal II	46	0	0	0	0	0	0	1	0	47

Resumen de rendimiento academico por asignatura fundamental por semestre

I SEMESTRE								
Asignatura	2012		2013		2014		2015	
	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB
Lectura Musical I	59	23	82	45	67	54	89	51
Piano Complementario I	59	27	80	58	70	55	77	61
Armonía I			41	23	57	34	53	27
Solfeo y Percepción I		--	42	26	67	35	57	22
Instrumento Principal I	14	1	33	4	21	2	52	5

II SEMESTRE								
Asignatura	2012		2013		2014		2015	
	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB	APROB	DESAPROB
Lectura Musical II	43	21	59	33	45	30	64	36
Piano Complementario II	40	19	61	38	55	22	38	50
Instrumento Principal II	11	4	25	5	21	0	46	1

ANEXO N° 11

Matriz de variables e indicadores

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE BELLAS ARTES
Programa: Maestría en Música

TEMA:

“PROPUESTA ACADÉMICA CURRICULAR DE UNA ESCUELA PREPARATORIA MUSICAL PARA LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ”

Problema de Investigación:

“¿Cuáles son los resultados que obtienen los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años de la carrera?”

Supuesto de Investigación:

Las calificaciones obtenidas por los estudiantes que ingresan a las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Panamá en las asignaturas fundamentales musicales de los dos primeros años permiten inferir el conocimiento previo con el que los estudiantes ingresan a estudiar.

Variables:

Variable 1: Calificaciones en asignaturas fundamentales de música.

Variable 2: Conocimiento previo

MATRIZ DE VARIABLES E INDICADORES

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Sub-indicadores	Fuentes	Técnicas
Calificaciones en asignaturas fundamentales de música	<p>La calificación es la asignación simbólica de la medida, que puede ser numérica o literal, para comparar los resultados obtenidos en instrumentos de evaluación con los propósitos planteados en un programa de estudio.</p> <p>Evaluación de los Aprendizajes. (2008). Julio Pimienta Prieto.</p>	<p>Valoración literal obtenida por los estudiantes en los cursos o materias que forman parte de una carrera o un plan de estudio y que suministran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y aplicar las funciones y tareas que caracterizan a las carreras musicales.</p>	<p>Status Académico y Hoja de Vida de Profesores que dictaron los cursos fundamentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de estudio • Años de Experiencia • Idiomas que habla • Cargos desempeñados • Investigaciones realizadas • Artículos publicados • Libros escritos • Opinión sobre los cursos dictados 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas
			<p>Características de los Estudiantes que recibieron clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Edad • Experiencia musical previa • Estudios previos • Opinión sobre los cursos recibidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas
			<p>Asignaturas Fundamentales de los 2 primeros niveles de la carrera de Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escogencia de asignaturas fundamentales para el estudio • Competencias a desarrollar • Contenidos • Pre-requisito(s) • Calificaciones • Comparación entre competencias, contenidos, pre-requisitos y resultados obtenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Estudiantes • Lista de Calificaciones • Plan de Estudio • Programas de Estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Registro • Matriz de Análisis • Matriz de Calificaciones
			<p>Asignaturas Fundamentales de los 2 primeros niveles de la carrera de Instrumentos Musicales y Canto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escogencia de asignaturas fundamentales para el estudio • Competencias a desarrollar • Contenidos • Pre-requisito(s) • Calificaciones • Comparación entre competencias, contenidos, pre-requisitos y resultados obtenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores • Estudiantes • Lista de Calificaciones • Plan de Estudio • Programas de Estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Registro • Matriz de Análisis • Matriz de Calificaciones.

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Sub indicadores	Fuentes	Técnicas
Conocimiento previo	<p>Conocimiento que ya posee el sujeto que aprende sobre un tema específico de aprendizaje. Está en el interior de la mente y es producto de sus experiencias previas (escolares o no)</p> <p>¿Cómo se aprende? (2003) Fairstein G y Gyssels S</p>	<p>Saberes de carácter conceptual procedimental y actitudinal que poseen los estudiantes para afrontar las asignaturas fundamentales de las carreras de música de la Universidad de Panamá</p>	Proceso de admisión	<ul style="list-style-type: none"> • # de estudiantes inscritos • Forma de proceso de selección de estudiantes • # de estudiantes aceptados • Curso Propedéutico 	<ul style="list-style-type: none"> • Base de Datos de Admisión • Oficina de admisión de FBA • Profesores que dictaron curso propedéutico 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Registro • Encuestas
			Experiencia y/o Estudios Musicales	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de experiencia musical • Educación formal musical previa a la universitaria • Educación informal musical previa a la universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas