

El perfil docente recomendado por la bibliografía y su disociación de los planes de estudios de las licenciaturas en educación musical en México

The teacher's profile recommended by the scientific literature and its dissociation from the bachelor's degree plans for music education majors in Mexico

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia^a

Abstract:

As in any other academic discipline, an important part of the design of bachelor's degree plans for music education majors must be based on solid theoretical foundations and empirical findings of high academic rigor, in order to achieve a curricular design that promotes a more objective and realistic music education, more in line with the needs of the 21st century society and the labor market. Unfortunately, on many occasions the committees ignore this knowledge and make curricular decisions based on tradition and personal experience, which is reflected in curricular designs with multiple gaps and weaknesses. Thus, in this essay the author presents a brief overview of the theoretical and empirical contributions that have been made concerning the music educator profile and will expose some reflections about the relevance of taking them into consideration in favor of the training of more competent and capable teachers.

Keywords:

Music education; curricular design; degree plans; teacher's profile; music education competencies.

Resumen:

Al igual que en cualquier disciplina académica, el diseño de los planes de estudios de educación musical debe apoyarse en fundamentos teóricos y hallazgos empíricos de alto rigor académico a fin de lograr diseños curriculares que impulsen una educación musical más objetiva, realista y acorde a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral del siglo XXI. Desgraciadamente, en muchas ocasiones los comités prescinden de ese conocimiento y toman decisiones curriculares sobre la base de la tradición y de la experiencia personal, lo que se ve reflejado en diseños curriculares con múltiples vacíos y áreas de oportunidad. Así, en este ensayo el autor presenta un breve panorama relativo a las aportaciones teóricas y empíricas que se han hecho en torno al perfil del educador musical, y expone algunas reflexiones acerca de la relevancia de tomarlas en consideración en pro de la formación de docentes más competentes y capaces.

Palabras Clave:

Educación musical; diseño curricular; planes de estudios; perfil docente; competencias educativo-musicales. artístico

INTRODUCCIÓN

En el mundo de la docencia musical, no debe haber maestros improvisados, sino que estos deben poseer una formación integral caracterizada tanto por el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas propios de la disciplina que imparte, como por la posesión de las competencias pedagógicas necesarias para transmitirlos

adecuadamente. Y es que, como explica (Zarzar-Charur, 2006, p. v):

...estamos hablando de dos procesos de naturaleza diferente que, por lo mismo, requieren de cualidades o habilidades diferentes para llevarse a cabo. Mientras que el ser experto en un área remite a que uno fue capaz de aprender sobre el tema, el ser profesor implica que uno sea capaz de enseñar esa materia o, más profundamente, que uno sea capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que uno ya aprendió o conoce bien.

^a Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma de Aguascalientes, <https://orcid.org/0000-0002-4594-8570>, Email: raul.capistran@edu.uaa.mx

El párrafo anterior expone el gran reto que implica la formación de los educadores musicales. Si bien, por un lado se quiere que estos posean una capacitación técnico-musical especializada, también se busca que tengan una formación psicopedagógica de alto nivel que los habilite para transmitir adecuadamente esos conocimientos. Más aún, se espera que la educación del futuro maestro sea lo más integral posible, que adquiera una cultura humanista amplia, así como competencias interdisciplinarias y de investigación que hagan de él un ser humano armónico, un profesional de la educación automotivado y con un deseo permanente de aprender y progresar académica, artística y magisterialmente.

El interés por la formación de los futuros maestros surge tanto por la convicción de que la labor magisterial se ha vuelto abrumadoramente técnica y compleja, como por la certeza de que la sociedad y la economía del conocimiento del siglo XXI imponen enormes obligaciones y responsabilidades en el docente, a la vez que este se ha constituido como un agente imprescindible para impulsar la educación (Hargreaves, 1999). Más aún, al tratarse de una disciplina como la educación musical, los retos se incrementan, dada la tendencia a considerar las artes como asignaturas innecesarias. Baste echar una mirada al libro *The case against education: Why education system is a waste of time and money* (Juicio a la educación: Por qué el sistema educativo es una pérdida de tiempo y dinero), de Bryan Caplan (2018) para darse cuenta de que, en la lógica de los defensores de la teoría neoliberal, las asignaturas que no producen dividendos financieros son consideradas como inútiles (Aróstegui, Rusinek y Fernández-Jiménez, 2021). Queda, por lo tanto, una responsabilidad enorme; la de demostrar lo contrario.

De acuerdo con Aróstegui, Rusinek y Fernández-Jiménez (2021), la educación musical desarrolla las capacidades individuales y sociales de los estudiantes, incrementa su capacidad motivadora, promueve el desarrollo de la identidad social de las personas, fomenta el desarrollo de las competencias digitales e impulsa la interacción estética con el objeto artístico, por mencionar solo algunos beneficios. Sin embargo, advierten que, para que la educación musical pueda ejercer un impacto de ese nivel en los estudiantes, y sea capaz de satisfacer las demandas sociales y económicas del siglo XXI, debe existir una estructura jurídica que lo permita y contar con una planta docente bien preparada musical y pedagógicamente y con disposición para llevarla a cabo. Si bien, los académicos universitarios carecemos de la autoridad para promover el establecimiento de una estructura jurídica adecuada a los fines educativo-musicales, en cambio sí podemos favorecer un currículo

educativo lo suficientemente perfecto como para impulsar la formación de educadores como los descritos en los párrafos anteriores. Justo aquí surge el tema central de este artículo: el diseño de los planes de estudios de formación de educadores musicales (PE).

Es sabido que en el diseño o revisión de los PE intervienen diversos supuestos ideológicos, así como diferentes posturas filosóficas, orientaciones conceptuales y tendencias de formación. Del mismo modo, se toman en consideración las leyes educativas, y la dinámica de los propios centros académicos (Carbajo, 2009). Sin embargo, también se esperaría que los integrantes de los comités encargados de llevar a cabo esa labor, guiados por una auténtica phronesis o frónesis, en otras palabras, orientados por una clara conciencia de "lo que es correcto", se apoyen en fundamentos teóricos sólidos y en hallazgos empíricos de alto rigor académico para guiar sus decisiones, ya que esa información es crucial si se quiere lograr diseños curriculares que impulsen una educación musical más objetiva y realista y más acorde a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral del siglo XXI (Díaz-Gómez, 2012).

Así, desde hace varias décadas, diversos académicos e investigadores ha tratado de generar el perfil idóneo del docente de música, a partir del cual las instituciones de educación musical a nivel superior puedan generar un perfil de egreso, establecer un objetivo general de la carrera y, sobre ese fundamento, diseñar los PE (Ruiz, 2000; Díaz Barriga *et al.*, 1990), para así equipar a los futuros maestros con las competencias necesarias para delinear e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje integrales y significativos, que no solo se dirijan al desarrollo técnico-musical del estudiante, sino que también impulsen su formación psicológica, emocional, estética y humanista (Giráldez, 2011), e inculquen y promuevan valores humanos en él (Tourrián, 2006).

Desgraciadamente, en muchas ocasiones los integrantes de los comités prescinden de ese conocimiento y toman muchas decisiones curriculares sobre la base de la tradición y de la experiencia personal (Jiménez-Ríos, 2002). Más aún, algunas veces se involucran en acaloradas controversias al tratar de imponer sus muy particulares puntos de vista, algo que se ve reflejado en diseños curriculares con múltiples vacíos y áreas de oportunidad (Islas-Ávila y Capistrán-Gracia, 2017).

Así, a partir de la situación antes descrita, el autor se ha propuesto brindar un breve panorama relativo a las aportaciones teóricas y empíricas que algunos reconocidos académicos han hecho en torno al perfil del educador musical, para después contrastar esas

aportaciones con los vacíos que exhiben algunos planes de estudios, y exponer algunas reflexiones acerca de la relevancia de tomarlas en consideración al momento de involucrarse en el complejo proceso de diseñar el currículo de formación del profesorado en música.

Breve revisión bibliográfica y reflexiones

El 15 de mayo de 2019 el H. Congreso de la Unión llevó a cabo importantes modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Entre los cambios efectuados al artículo 3º, destaca el que se le haya conferido a la música un lugar destacado en el ámbito de la educación artística, y se le haya otorgado el estatus de derecho constitucional. Por supuesto, los educadores musicales aceptamos con beneplácito el nuevo estatus jurídico de la música, sin embargo, surgió una preocupación: ¿estamos listos para afrontar ese reto?; ¿contamos con un número suficiente de formadores preparados para impartir una educación musical integral a los niños y jóvenes mexicanos?; ¿el número de egresados de los programas de educación musical a nivel superior es suficiente para atender las necesidades del país?; En ese sentido, González-Moreno (2015, pp. 116-117) explica:

En relación con la preparación del profesor de música, la necesidad de proporcionar una educación más especializada aún persiste y es evidenciada por el número limitado de programas en México que han surgido y han sido acreditados específicamente como programas en "Educación musical". El número limitado de títulos profesionales en educación musical en todo el país no satisface completamente la necesidad de especialistas en todas las escuelas, incluso cuando hay otros títulos en música considerados como posible semillero de futuros maestros de música.

Por lo anterior, se vuelve evidente la necesidad de crear conciencia sobre la importancia de contar con más educadores musicales, preparados integralmente para atender a los niños y jóvenes mexicanos, así como la urgencia de impulsar esta carrera. Pero ¿Cuál es el perfil del docente de música que se debe procurar? ¿Qué formación académica debe poseer? ¿Cuáles son las competencias esenciales que debe desarrollar?

Académicos como Hemsy de Gainza (1964) y Frega (1995), entre otros, han propuesto competencias técnico-musicales, psicopedagógicas e interpersonales que podrían caracterizar el perfil del docente de música. Por su parte, académicos e investigadores como Baird (1958), Taebel (1980), Leong, (1996), Teachout (1997), Brophy (2002), Ballantyne y Packer (2004), y Groulx (2016), se han preocupado por investigar, desde la perspectiva de los propios protagonistas (estudiantes, maestros novatos,

maestros con experiencia y profesores universitarios) las competencias que estos deberían poseer para servir mejor a la profesión. Del mismo modo, investigadores como Aróstegui (2006, 2011), Rusinek (2006), Carbajo (2009), Pliego (2011), y González-Moreno (2015), han generado importantes documentos académicos que dan cuenta de la naturaleza, estructura, características, y problemáticas de los programas de formación de educadores, y han hecho propuestas de mejora. Por su parte, la *National Association of Schools of Music* (NASM) de los Estados Unidos de América, desde 1973 se ha preocupado por definir y organizar las competencias que deben caracterizar al educador musical, y por establecer los estándares musicales que se deben lograr y mantener en la educación básica de ese país (NASM, 2021), con lo que se ha constituido en un referente importante para muchas naciones (Carbajo, 2009).

Cómo se explicó anteriormente, la información derivada de trabajos teóricos y estudios empíricos es crucial para la conformación de un perfil docente más objetivo y realista, así como para el diseño de planes de estudios más pertinentes y adecuados. De acuerdo con Mountford (1976), la teoría representa un punto de partida sólido, mientras que los resultados empíricos derivados de la investigación permiten una toma de decisiones confiable. Desgraciadamente, en muchas ocasiones esa bagaje de conocimientos es ignorado. Así, sabemos que los cursos sobre los métodos activos de educación musical, como Dalcroze, Orff, Kodaly, etc., no solo deberían ser parte del currículum del pregrado, sino que deberían de impartirse uno o dos niveles de de cada uno de ellos (Brophy, 2002), ya que representan enfoques formativos que promueven el aprendizaje musical de una manera vivencial y divertida, que contribuye al desarrollo del gusto por la música, y fomenta la creatividad y la sensibilidad en los niños y jóvenes. Sin embargo, al analizar los programas de materia de algunos planes de estudio, vemos que se abordan de manera superficial y/o desde una perspectiva demasiado teórica.

Del mismo modo, la bibliografía coincide en la importancia que los conocimientos, habilidades y destrezas para tocar de oído, improvisar, armonizar y transponer al piano o teclado tienen para el futuro educador musical (Brophy, 2002; Baker, 2012; Carbajo, 2009; Fredrickson y Hackworth, 2005; Islas-Ávila y Capistrán-Gracia, 2017) ya que esas competencias son de gran utilidad y de uso cotidiano en el salón de clase (Jelen, 2015). Y es que, la labor docente requiere de maestros versátiles, capaces de "tocar de oído" música popular, de acompañar, y armonizar los cantos y coros propios de la clase y de improvisar al piano para realizar actividades Dalcroze, Orff

o Kodaly (Carbajo, 2009; NASM, 2021). Adicionalmente, un docente que tiene la capacidad de improvisar, puede transmitir ese saber a sus estudiantes, y así fomentar su creatividad e imaginación (Azzara, 1999; Beckstead, 2013; McMillan, 1997). Desgraciadamente, son muchos los programas académicos que no lo contemplan (Jelen, 2015).

En ese mismo sentido, académicos y pedagogos como Willems (1987), Kodaly (1974), Hemsy de Gainza (1964) y Carbajo (2009) entre otros muchos, dan cuenta de razones biológicas, antropológicas, filosóficas y pedagógicas, que constituyen al canto como parte inherente del ser humano y, por consiguiente, como característica indispensable en el perfil profesional del docente de música, sin embargo, diversos programas ni siquiera lo consideran.

Por lo que respecta a la formación en dirección coral, Schaumberger (2018), considera que el director de ensambles vocales debería poseer 15 tipos de competencias, entre los que estarían los siguientes: conocimiento sobre el manejo de su propia voz; pedagogía de la voz infantil; habilidades personales; habilidades pedagógicas y psicológicas; habilidades metodológicas y didácticas; literatura y repertorio; y movimiento corporal y danza, entre otros. Sin embargo, es común encontrar que la asignatura de dirección coral, dentro de los planes de estudios de muchas licenciaturas en educación musical, no las incluyan y se centren, por ejemplo, en el conocimiento las obras de los grandes polifonistas renacentistas (Chaves-Cordero y Escamilla-Fonseca; 2017).

En relación con la composición y la capacidad de crear arreglos, los resultados de una investigación llevada a cabo por Stringham, Thornton y Shevock (2015) y Ballantyne y Packer (2004) en los Estados Unidos de América, indicaron que existía un consenso general en favor del desarrollo de esas competencias como una parte relevante en la preparación docente. Desafortunadamente, los planes de estudios de muchos programas en educación musical a nivel superior no contemplan su desarrollo por parte de los estudiantes, o las competencias que se buscan desarrollar no son congruentes con el nivel educativo que los futuros docentes van a atender. En ese sentido, basta recordar la enorme carencia de arreglos instrumentales y corales apropiados para el nivel básico que existe en México y quizá en muchos otros países, para entender que la capacidad de componer y hacer arreglos por parte de los docentes puede ser una competencia de gran valor. Y es que, como afirma Rodríguez-Tíjaro (2019): "En este tipo de coros es fundamental el entrenamiento vocal y auditivo

a través de un repertorio que se conecte fácilmente con los niños y con la comunidad a la que pertenecen".

Una parte medular de la carrera del educador musical está representada por las asignaturas de formación psicopedagógica, mismas que tendrían como finalidad proporcionar al futuro docente de música conocimientos generales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes en contextos educativos. Del mismo modo, deberían procurar algunas herramientas para la planeación educativa y el diseño curricular. Se trata de asignaturas 100% teóricas, que, "teóricamente" deberían constituirse en herramientas de gran valor para el docente. En ese sentido, la revisión bibliográfica brindó información totalmente controversial. Mientras que en los estudios llevados a cabo por Brophy (2002) y Groulx (2016), los resultados indicaron que los cursos de tipo psicopedagógico eran considerados por los educadores como los menos útiles para el ejercicio de la docencia musical, los estudios de Leong (1999), Ballantyne y Packer (2004) y Millican y Forrester (2019) revelaron lo opuesto.

Desde la perspectiva del autor, se podrían aventurar algunas hipótesis al respecto; la más viable tiene que ver con la falta de conexión que estas materias llegan a tener con el ámbito educativo-musical, lo que obviamente, ocasiona que carezcan de cualquier sentido para el futuro maestro de música. En otras palabras, las clases pueden no ser significativas para el estudiante que se prepara para ejercer la docencia. El autor de este artículo tuvo que acreditarse como maestro de música a todos niveles (*Music Teacher All Level Certification*) en el estado de Texas, Estados Unidos de América. Para lograrlo, tuvo que tomar una diversidad de cursos de tipo psicopedagógico totalmente descontextualizados del ámbito educativo-musical, que poco o nada contribuyeron para que tuviera éxito como director de coro a nivel de educación secundaria. Pues bien, el análisis de los programas de materia de algunos PE de formación de educadores musicales parecen adolecer de esa problemática, pues al revisar la lista de contenidos puede verse que enfatizan aspectos poco o nada conectados con la realidad del salón de música, como por ejemplo, el devenir de las corrientes pedagógicas desde la antigüedad hasta nuestros días.

Finalmente, las prácticas docentes en contextos reales deben ser una parte vital en la formación del educador musical; en primer lugar, porque en muchos casos han sido determinantes para consolidar la decisión de los estudiantes de dedicarse al magisterio (Kelly, 2010); en segundo lugar, porque constituyen un bagaje de recursos pedagógico-musicales indispensables para superar los

desafíos de los primeros encuentros formales en el ámbito de la docencia (Brophy, 2002; Legette, 2013; Groulx, 2016; Denis, 2019; Kelly, 2010; Pliego, 2011; Rusinek, 2006). En este punto es necesario destacar que las prácticas docentes con los compañeros de clase no son suficientes, ya que, como explica Rusinek (2006), nada puede suplir las vivencias y situaciones del mundo real, en donde el maestro debe hacer frente a estudiantes con distintos niveles de habilidades, destrezas y actitudes, en salones en donde, muchas veces, no se cuenta siquiera con un espacio adecuado. En ese sentido, Hemsy de Gainza (2010, p. 34) lo sintetiza muy bien cuando afirma: "En la pedagogía musical, la práctica es fundamental". Sin embargo, algunos planes de estudio prescindían totalmente de ella, privando al estudiante de un conocimiento crucial para que pueda sobrevivir en el mundo real.

En conclusión a este apartado, no se debe olvidar que, si se quiere que haya más niños y jóvenes con una educación integral, que amen y vivan plenamente la música y sean receptores de los beneficios intrínsecos y extrínsecos que la música ejerce en el ser humano (Hallam, 2010), entonces se debe poner un mayor cuidado en la formación de docentes bien preparados musical y pedagógicamente pues como afirmaba Kodaly (citado en Chosky, 1974, p. 5):

Es mucho más importante saber quién es el maestro de Kiszvárd, que quién es el director de la Ópera de Budapest. [...] pues un mal director fracasa solo una vez, pero un mal maestro continúa fracasando durante 30 años, matando el amor por la música a 30 generaciones de muchachos.

Conclusiones

Como se ha visto, en la actualidad existe un corpus teórico y empírico sólido relativo al perfil del docente de música y, aunque el mundo educativo-musical del siglo XXI esté en constante cambio, se estén gestando transformaciones sociales y culturales importantes, y quede aún mucho por investigar (sobre todo en el contexto latinoamericano), esa información sigue siendo, por mucho, objetiva y válida. Desgraciadamente, en muchos casos ese conocimiento parece no ser tomado en cuenta para definir el perfil del docente de música y para diseñar los planes de estudio de muchas licenciaturas en educación musical, por lo que se dejan vacíos formativos importantes.

La falta de vinculación entre los resultados de investigación y las problemáticas reales en el contexto de la educación musical superior parece ser una constante. Por dar un ejemplo, en el 2015 el autor llevó a cabo un estudio exploratorio en seis departamentos universitarios

de música en México, con el propósito de determinar el nivel de enseñanza y aprendizaje de estrategias de práctica efectiva. En el estudio participaron 84 profesores de instrumento a quienes se les preguntó: "¿Cómo enseña en sus lecciones de instrumento? Solo un preocupante 13.18% de los docentes seleccionó la respuesta, "recorro a resultados de investigación publicados en revistas especializadas", un resultado que sugiere que mucha información derivada de estudios empíricos sobre estrategias de práctica efectiva, no es aprovechada en beneficio de los estudiantes y del propio docente (Autor, 2017).

Por dar un ejemplo más, en 2020, el jefe de un Departamento de Música en el centro del país decidió que la asignatura de Piano Complementario I-IV debía pertenecer a la Academia de Teoría, y así ayudar a los estudiantes a realizar los enlaces armónicos y mejorar su entonación en la clase de Solfeo. Al tomar tal decisión, jamás se consideró el *corpus* teórico y empírico relativo a la variedad de propósitos que esa clase tiene en la formación del futuro músico profesional. Por supuesto, tampoco se tomó en cuenta que hoy en día existen programas computacionales que pueden ayudar al estudiante a superar los retos que esa clase representa, sin tener que sacrificar los contenidos propios de Piano Complementario (lectura, armonización, acompañamiento, tocar de oído, improvisación, transposición, etc.). Así, no resulta extraño que Phelps (1980, p. 5) afirmara: "Los maestros de música a menudo son incapaces de seguir la lógica de un investigador, por lo que frecuentemente, no aprovechan la investigación que puede proporcionar respuestas prácticas a sus problemáticas".

Al llegar a este punto se hace necesario recordar a Glazman e Ibarrola (1978), quienes recomiendan no permitir que los grupos que tienen el poder tomen decisiones académicas por encima de todo y de todos, sino que nos aseguremos de diseñar de manera ordenada y cuidadosa un PE que sea verificable, congruente, coherente y lógico, que esté sujeto a revisiones y a modificaciones que favorezcan su adecuada permanencia y continuidad.

En conclusión, este artículo ha tenido como propósito final el exhortar a la comunidad académica a la reflexión y a tomar en consideración que las aportaciones teóricas y los resultados derivados de investigaciones empíricas representan contribuciones muy valiosas para la conformación del perfil del docente de música, lo que a su vez puede redundar en currículos más objetivos, realistas y más acordes a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad de la economía del conocimiento (Díaz-

Gómez, 2012), planes de estudios que promuevan el egreso de más maestros de música, mejor formados, más competentes y capaces, profesores que contribuyan a la educación musical de los millones de niños y jóvenes de nuestra nación.

Referencias

- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 839-844. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165335>
- Aróstegui, J. L., Rusinek, G. y Fernández-Jiménez, A. (Eds.). (2021). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música*. Octaedro.
- Aróstegui, J.L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Sense Publishers.
- Autor. (2017).
- Baird, F. J. (1958). Music teaching competences in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31.
- Baker, V. A. (2017). Teachers' Perceptions on Current Piano Use in the Elementary General Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(2), 23-29. <https://doi.org/10.1177/8755123315598558>
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research* 6(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Brophy, T. S. (2002). Teacher reflections on undergraduate music education. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e19-e25. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010501>
- Islas Ávila, S. (2017). El piano complementario en la Licenciatura en Música de la UAA: Estudio de caso. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 61-78. ISSN: 2007-5111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560024>
- Caplan, B. (2018). *The case against education: Why education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Chaves-Cordero, C. F. y Escamilla Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763956>
- Chosky, L. (1974). *The Kodály Method*. Prentice Hall.
- Denis, J. (2019). Novice Texas band directors' perceptions of the skills and knowledge necessary for successful teaching. *Contributions to Music Education*, 44, 19-38. <https://doi:10.2307/26724258>
- Díaz Gómez, M. (2012). Educación musical: Investigamos, luego avanzamos. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 67-76. http://www.in.uib.cat/pags/cat/vol3_num2.html
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.
- Fredrickson, W. E., y Hackworth, R. S. (2005). Analysis of First-Year Music Teachers' Advice to Music Education Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 4-11. <https://doi.org/10.1177/87551233050230020102>
- Frega, A. L. (1995). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, 22, 27-22.
- Giráldez, A. (2011). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 89-96). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Glazman R. e Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. CISE-UNAM
- González Moreno, P. A. (2015). Music Teacher Education in Mexico: Current Trends and Challenges. En S. Figueiredo, J. Soares Y R. Finck Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: a global perspective* (pp. 99-122). Porto Alegre, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.
- Groulx, T. J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 13-24. <https://doi.org/10.1177/1057083714564874>
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La Educación Musical del Niño*. Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj_uvz11_fzAhUb7eAKHUpQDCQQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.usal.es%2Findex.php%2F0214-3402%2Farticle%2Fdownload%2F7430%2F8473%2F&usq=AOvVaw1iOTINPpu_bRFslgYOqn-N
- Jelen, B. (2015). Current piano education of Turkish Music teacher candidates: Comparisons of Instructors and Students Perceptions. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1249-1260.
- Jiménez-Ríos, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 23(96), 73-96.
- Kelly, S. N. (2015). The influence of student teaching experiences on preservice music teachers' commitments to teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 10-22. <https://doi.org/10.1177/1057083713506120>
- Kodaly, Z. (1974). Music in the Kindergarten. En Mrs. Z. Kodaly (Ed.), *The Selected Writings of Zoltán Kodaly* (pp. 127-151). Boosey & Hawkes.
- Legette, R. M. (2013). Perceptions of early-career school music teachers regarding their preservice preparation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/8755123313502342>
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31.

- Millican, J. S., y Forrester, S. H. (2019). Music teacher rankings of selected core teaching practices. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/1057083719867682>
- NASM. (2021). *National Association of Schools of Music. Handbook 2020-21*. NASM.
- Phelps, R. P. (1980). *A guide to research in music education*. Scarecrow Press.
- Pliego, G. (2011). La formación de los educadores musicales en México: Retos y propuestas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 18, 17-39. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1756>
- Rodríguez-Tijero, D.F. (2019). *Elaboración de arreglos corales determinados por los perfiles específicos de los coros "Batuta la Gaitana" y "Forza Viva" de la Parroquia Inmaculada Concepción del Chicó* (Proyecto de Grado no publicado). Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44512>
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Editorial Universitat.
- Rusinek, G. (2006). La composición cooperativa como modelo de aprendizaje musical centrado en el alumno. En C. Fuertes (ed.): *VI Jornades de Música: Nous models d'aprenentatge musical* (págs. 27-36). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290582619_La_composicion_cooperativa_como_modelo_de_aprendizaje_musical_centrado_en_el_alumno
- Schaumberger, H. (2018). How to sing professionally with children and adolescents. core competences of children's and youth choir directors. https://www.researchgate.net/publication/335235643_how_to_sing_professionally_with_children_and_adolescents_core_competences_of_childrens_and_youth_choir_directors
- Stringham, D. A., Thornton, L. C. y D. J. Shevock. (2015). Composition and Improvisation in Instrumental Methods Courses: Instrumental Music Teacher Educators' Perspectives. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205, 7-25. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.205.0007>
- Taebel, D. K. (1980). Public School music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education*, 28, 185-197.
- Teachout, D. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50. Recuperado de <http://www.jstor.org.dibpxy.uaa.mx/stable/3345464>
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Willems, E. (1985). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós Ibérica.
- Zarzar, C. A. (2006). *Habilidades Básicas para la Docencia*. Grupo Patria Cultura.