

Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso

Raúl Aranda Riveros
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Carmen Carrillo Aguilera
Universitat Internacional de Catalunya

Albert Casals Ibáñez
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen: Se aborda el estudio de dos casos de formación de profesorado de música en Valparaíso, Chile, en dos instituciones de educación superior. Partiendo de un análisis documental, se describen los principales componentes curriculares y extracurriculares de ambos programas y se analizan sus elementos constitutivos. Se discute sobre tres elementos en particular: caracterización de sus modelos formativos en referencia al contexto latinoamericano, los respectivos componentes formativos de práctica docente en el aula escolar (prácticum) y la tensión que presentan entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica, así como el modo en el que cada programa responde a dichos desafíos. Este estudio discute la validez de sus propuestas a la luz de las demandas comunes desde la política pública curricular y de formación inicial docente. El artículo destaca la necesidad de mantener un equilibrio en torno a la articulación de los componentes disciplinario y pedagógico de la formación.

Palabras clave: Formación del profesorado de música. Prácticum. Contenido disciplinario. Contenido pedagógico

Music teacher education in Chile: two cases in Valparaíso

Abstract: The study analyses two cases of music teacher training in Valparaíso, Chile, in two institutions of higher education. Based on a content documental analysis, the main curricular and extracurricular components of both programs are described and their constitutive elements are analyzed. Three elements are discussed: the particularities of their training models within the Latin American context, the formative components of their teaching practice (practicum), and the tension arising between their disciplinary and pedagogical content, as well as the way in which each program deals with these challenges. This study discusses the validity of their proposals in light of the common demands from public curricular policy and initial teacher training. The article highlights the need to maintain a balance around the articulation of the disciplinary and pedagogical components of music teacher training.

Key words: Music teacher education. Teacher practice. Disciplinary content. Pedagogical content

Introducción

El presente artículo aborda el estudio de dos modelos de formación del profesorado de música en Chile, pertenecientes a dos instituciones de larga tradición en el país en lo que concierne a formación de docentes. Resulta interesante apreciar el desarrollo de estos dos programas ya que, aunque cercanos en su ubicación geográfica en la zona de Valparaíso y enfrentados a los mismos desafíos planteados desde la política pública chilena en materia de formación de profesores (por ejemplo, la incorporación del prácticum, los frecuentes cambios en el currículo escolar o la creación de estándares para la formación inicial docente), han buscado caminos diversos para desplegar sus propuestas formativas.

Este estudio se enmarca en una investigación de mayor envergadura orientada a la evaluación de la eficacia de la formación de profesores de música teniendo en cuenta las percepciones de profesores nóveles en ejercicio, titulados en las mismas instituciones. Pero el presente artículo aborda exclusivamente los contenidos extraídos de documentos oficiales de las carreras con el propósito de analizar críticamente y comparar los componentes más relevantes de los programas formativos examinados.

El artículo realiza una breve presentación en torno a la formación del profesorado de música en el que se identifican las principales cualificaciones que se espera de los docentes y se describen modelos de formación presentes en Sudamérica.

Seguidamente se aborda el contexto histórico de la formación docente en Chile, y se exponen las propuestas formativas de la carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED). La recopilación y análisis de los principales componentes formativos de la carrera, contenidos en los documentos que describen tanto sus sustentos pedagógicos y disciplinarios como sus procesos de enseñanza y aprendizaje, ha permitido analizar en profundidad sus propuestas formativas y ha arrojado luz sobre el modo con el que estas instituciones responden al exigente panorama que presenta la educación musical en el mundo de hoy.

Dada la importancia que tiene en el momento actual la búsqueda de referentes apropiados para la toma de decisiones curriculares en la formación inicial docente, resulta interesante analizar puntos de concordancia y diferencia de ambas propuestas formativas para apreciar algunos logros y desafíos que presenta actualmente la formación de profesores en Chile.

Marco teórico

La formación del profesorado de música

En los sistemas educativos modernos, el dilema de las características y cualificaciones específicas que debe poseer el profesorado de música ha promovido la generación de

estudios que intentan comprender los desafíos de la docencia musical escolar y, a partir de ellos, el levantamiento de diversas propuestas.

Estudios realizados en diversos países han concluido en la conformación de conjuntos de competencias tanto musicales como pedagógicas que deben exhibir los profesionales de la educación musical para promover aprendizajes en el aula escolar, con capacidad de ajustarse a los niveles de desarrollo de los estudiantes en los distintos niveles escolares. Todo esto, normalmente, respondiendo a currículos prescritos de cobertura nacional o estatal que organizan las materias musicales de manera graduada, con el fin de aumentar el desarrollo personal de los estudiantes en sus dimensiones expresivas, apreciativas y reflexivas.

Las revisiones y análisis bibliográficos de Carrillo y Vilar (2012, 2014), por ejemplo, muestran que un número importante de autores coinciden en señalar los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación como aquellos que posibilitan una educación musical de calidad, junto con otras competencias relacionadas con la creación de climas idóneos y capacidades de gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical. Rodríguez-Quiles (2004), en el contexto de las crecientes posibilidades de la población de acceder a las músicas más diversas por los actuales sistemas de difusión y circulación de la música por vía informática y en red, centra el problema en las capacidades del docente de conectar el saber

musical previo de los alumnos y el saber musical que se pretende transmitir desde la institución escolar. En el año 2005, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) presentó el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, en el cual estableció un conjunto de competencias del profesorado de música de las más valoradas en el medio. Son relevadas aquí las relacionadas con el dominio de la didáctica específica, la capacidad de planificación del aprendizaje de los alumnos y, como refuerzo a ellas, la formación musical y el juego. En el caso específico de Chile, país donde centraremos nuestro trabajo, uno de los intentos más significativos de formular competencias para el profesorado de música se ha hecho en los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Música (Ministerio de Educación, 2014). Dentro de los diez estándares que establece, se consideran elementos de expresión musical, comprensión y manejo del lenguaje musical, conocimiento de procesos asociados a la historia de la música europea y americana, comprensión de las relaciones entre música, educación musical, sociedad y cultura, y capacidades didácticas para los distintos tipos de desempeños involucrados en la educación musical.

Con base en el proyecto *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical en Europa y América Latina, dentro de la Red Alfa II-448-A*, un grupo de investigadores liderados por Aróstegui analizaron los planes de estudio de la formación del profesorado en educación musical

en Europa y América Latina en el contexto del proceso de Bolonia. A partir de este estudio, nos entregan una panorámica de las principales líneas por las que corren estos procesos formativos en dichas áreas geográficas. Para el caso de América Latina (Cisneros-Cohernour y Canto, 2010; Mateiro, 2010), los resultados muestran muy alta heterogeneidad en diversos aspectos: i. No existe una institución específica dedicada a la formación del profesorado de música: existen universidades, escuelas universitarias, centros de arte asociados a las universidades, pero también otros afiliados a los Ministerios de Educación, conservatorios, centros de arte estatales, etc.; ii. La duración es muy variable; iii. Muchos de ellos tienen un énfasis en el área musical, y otros en el aspecto pedagógico. A la luz de estos datos, se observa una falta de dirección en la formación, como resultado de la carencia de un modelo definido de docente de música. Se agrega a este análisis el hecho de que muchos planes de estudio exhiben problemas en su construcción.

Para el caso europeo (Alsina, 2006; Reyes, 2010; Rodríguez-Quiles, 2010; Sánchez y Corral, 2010), el análisis arrojó los siguientes resultados: i. la formación del profesorado tiene rango universitario en su totalidad; ii. La duración de los estudios también es variable; iii. Aunque en la mayor parte de los países la formación es de grado, se observa una tendencia en varios de ellos a elevar el nivel de formación hacia los estudios avanzados o de máster; iv. Existen diferentes orientaciones en los planes de estudios: algunos

priorizan los estudios pedagógicos, otros los estudios musicales y otros tienden a un equilibrio en la formación. En las conclusiones del proyecto en general que quedan recogidas en Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010), los autores se preguntan por el modelo de formación del profesor de música que subyace a todas estas propuestas. Observan ciertos rasgos comunes, y muchas contradicciones. Por una parte, se observa una tendencia hacia exigir del docente de música un nivel universitario. A pesar de eso, se subraya que no existe un espacio definido en el que formar a los maestros de música. Esta variedad de centros formativos contrasta notablemente con lo que ocurre en la formación de profesores para las otras disciplinas del currículo escolar. Esta situación presupone una falta de claridad sobre qué ha de entenderse por una formación del educador musical. Fundamentalmente, el debate se localiza en el balance que debiera haber entre la formación como docente y la formación como músico, entre los contenidos disciplinarios y sus estrategias de enseñanza. A partir de los resultados analizados, se ve que predomina la formación musical. Aunque esta tendencia puede darse en cualquier país, resulta más frecuente en los países americanos. Como puede apreciarse, a partir de la literatura especializada sobre la formación del profesorado en música, y la política pública en materia de currículo escolar y de formación de profesores de los respectivos estados y naciones, las instituciones formadoras de

docentes han formulado propuestas y modelos formativos diversos.

A continuación abordaremos de manera especial la situación de los países sudamericanos, por constituir el contexto más inmediato al caso chileno. En este marco, destaca un estudio llevado a cabo por la brasileña Mateiro (2010) en que se comparan diversas propuestas curriculares y formativas de instituciones formadoras de educadores musicales en los países de América del Sur. A partir del análisis de cuarenta y cinco planes de estudio de instituciones de formación de maestros en dichos países, concluye que es posible clasificar los modelos de formación docente en tres categorías: i. Formación de músicos con especialidad en educación musical; ii. Formación de pedagogos con especialidad en educación musical, y; iii. Formación de educadores en arte con especialidad en educación musical.

El primer caso representa un modelo que tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas. En las instituciones con esta orientación, la formación del músico y del profesor de música se realiza en la misma institución. Según Mateiro (2010), este tipo de formación genera un cierto dilema acerca de la identidad de los estudiantes, como ha sido encontrado en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países (Day, 2002; Froehlich, 2007; Korthagen, 2010). Se aprecia que el objetivo primordial de los estudiantes es ser músicos, pero muchos de ellos se desempeñan laboralmente en docencia, ya sea escolar como especializada en

materias musicales. Por tanto, se reconoce a esta formación una amplitud de posibilidades de actuación profesional.

El segundo caso se relaciona directamente con qué rol se otorga a la música en la formación de niños y jóvenes y, en este sentido, con la concepción misma de la música en la escuela. Este modelo se apoya ante todo en la formación del pedagogo, por lo que el plan de estudios surge principalmente del corpus de conocimiento propio de la didáctica general más que del conocimiento de la materia a enseñar.

El tercer caso, el de la formación de profesores de arte con especialización en música, propone el trabajo integrado de las artes, presentándolas como una asignatura única dentro del currículo escolar. La formación del docente requiere partir del conocimiento general de las diferentes artes para orientarse luego hacia una especialización en música. Surge, en consecuencia, la problemática de lograr formar un profesional con habilidades y conocimientos diversos pero integrados, que sea capaz de diseñar propuestas pedagógicas que respeten la perspectivas de las distintas artes. En la configuración del plan de estudios de cada una de estas modalidades formativas, el peso relativo de cada área curricular es diverso, existiendo casos, como el de la primera modalidad, en los que la formación musical es la principal, con presencia menor de asignaturas pedagógicas y generales; y otros casos en los que la relación es inversa, como ocurre en la segunda modalidad. Y también se observa otros modelos, como en la tercera

modalidad, en los que la formación principal es la artística en general, con una especialización en música (Mateiro, 2010). Relacionado con esto, existe una gran variedad de denominaciones de los programas académicos conducentes a este título profesional, como también es variado el tipo de institución o departamento del cual depende la carrera (instituciones musicales, instituciones pedagógicas, instituciones de formación artística general, etc.), en algunos casos de nivel universitario y en otros de nivel terciario no universitario. De la misma forma, existen a veces diferencias importantes entre la formación del profesor encargado de impartir la asignatura en primaria y en secundaria. Todas estas diferencias no se producen solo entre un país y otro, sino también entre instituciones dentro de un mismo país (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

La formación del profesorado de música en Chile

La formación sistemática de profesores en Chile data de 1842, cuando se estableció la primera institución formadora de docentes, llamada Escuela Normal de Preceptores (Cox y Gysling, 1990). La incorporación de la enseñanza de la música en la formación que recibían los profesores en dicha institución se produce en 1847 y, posteriormente, se amplía a la de su símil femenino (Poblete, 2010), creado en 1854 (Cox y Gysling, 1990).

A partir del año 1893 la música forma parte del currículo escolar en todos los niveles educativos. Desde 1935 la

asignatura había recibido el nombre de 'música y canto'. A partir del año 1965, a raíz de una serie de transformaciones que experimentó el sistema escolar chileno en diversos niveles, pasa a denominarse 'educación musical', lo que incluye "no solo una visión integral de lo musical, sino también la orientación formativa y educadora de la asignatura" (Poblete, 2010:15). Durante esta reforma, la formación de profesores es afectada también significativamente, iniciando el paso desde la antigua modalidad normalista, realizada dentro del nivel secundario, a una formación especializada post-secundaria.

Durante la década de los 70, los fuertes cambios políticos y sociales que se produjeron con el golpe de estado y el advenimiento del régimen militar, impactaron de manera significativa en el sistema escolar, en particular sobre el currículo escolar y la formación docente. En cuanto al currículo escolar, los contenidos fueron revisados y depurados de orientaciones potencialmente conflictivas y politizantes, y se volvieron hacia una visión humanista-cristiana tradicional. Los planes y programas se redujeron notablemente en contenidos, y se centraron principalmente en objetivos, dando amplio margen de opción metodológica a los docentes y mayor flexibilidad curricular a los establecimientos educacionales. En cuanto a la formación docente, el cambio más significativo fue la consolidación del cambio de institución formadora, con el cierre definitivo de las escuelas normales y el traspaso de la responsabilidad formativa a las universidades de

manera exclusiva. Se incorporan, además, elementos de orientación psicologista en la organización del currículum formador de docentes (Poblete, 2010). Más tarde, a partir de los años 90, y con base en numerosos estudios realizados por instancias tanto del gobierno como no gubernamentales (Núñez, 1990; Rojas y Cardemil, 1992; Salinas, 1994), esta formación experimentó cambios sustantivos. Dichos cambios se concretaron, particularmente, con la implementación de los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (Ministerio de Hacienda, 2001) en distintas universidades chilenas. Estos proyectos transformaron de manera significativa los planes de estudio, incorporando nuevos elementos que involucraron desde la mejora de la docencia en las aulas universitarias y la selección y organización de los contenidos curriculares hasta la adopción de nuevos paradigmas en educación y en formación de profesores.

En paralelo, las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación incorporaron procesos de evaluación docente, así como también instrumentos para orientar los desempeños considerados satisfactorios en los docentes de aula. Estos mecanismos e instrumentos diseñados por la política pública se han constituido en referentes importantes para las instituciones de formación docente en todas las disciplinas, incluyendo a los programas de formación de profesores de música, que los utilizan con el objetivo de desarrollar en sus estudiantes de pedagogía prácticas educativas

consideradas satisfactorias por el sistema escolar y de prepararlos para rendir adecuadamente en evaluaciones futuras.

Ahora bien, el desarrollo y mejora en la formación de profesores en el país no ha estado exento de dificultades. Cox y Gysling (1990), que realizan una de las investigaciones más extensas y completas acerca de la historia de la formación docente en Chile, muestran que los estudios conducentes a la obtención de la titulación como profesor estuvieron siempre constituidos por un área de formación pedagógica, generalmente común a los docentes de las diferentes disciplinas o especialidades, y un área de formación específica para cada materia del currículum escolar. Además, esta división del currículum formador tenía su contraparte institucional en cuanto a que era impartida por departamentos o escuelas 'pedagógicas', de carácter más profesional, en un caso, y por departamentos disciplinarios, de carácter más académico, en otro. Estos autores, después de revisar de manera extensa y pormenorizada la formación del profesorado en Chile entre los años 1842 y 1987, identifican una tensión permanente entre estas dos áreas de la formación. Tanto en sus aspectos de organización curricular como institucional, esta tensión se concreta en una subordinación de la formación pedagógica respecto de la formación disciplinaria. Aunque en algunos períodos la formación pedagógica adquirió mayor importancia, no logró nunca alterar esta relación que priorizaba el conocimiento disciplinar. Resulta significativo descubrir que, en los

últimos 15 años, este dato resulta confirmado sistemáticamente, al menos para el caso de música, por los procesos de acreditación implementados en Chile a partir del año 2002¹.

En el contexto actual de formación del profesorado de música en Chile se hace necesario aludir a los 'Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía' (Ministerio de Educación, 2014), que orientan la formación de profesores de los distintos niveles educativos y disciplinas. Este documento proporciona a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional, de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión. Cumplen con una doble función: por una parte, una función de orientación para las instituciones formadoras, ya que describen lo que un egresado de pedagogía debe saber acerca de la disciplina que enseña y lo que debe saber enseñar, así como las competencias y actitudes profesionales que debe exhibir; y por otra parte, una función de medida, es decir, indican la distancia en que se encuentran los docentes egresados de lo mínimo

¹ Aunque no se conocen estudios al respecto en Chile, las debilidades del currículo de formación del profesorado de música se ponen de manifiesto en los acuerdos de acreditación de las carreras de educación musical, consultables en el siguiente enlace: www.cnachile.cl

requerido en conocimientos, habilidades y competencias, para poder ejercer. Se estructuran en dos grandes ámbitos: estándares disciplinarios, que se refieren a habilidades, competencias y conocimientos propiamente musicales, y estándares referidos a la enseñanza y aprendizaje de la música. Precisamente esta división entre contenidos disciplinarios y pedagógicos ha sido criticada por autores como Núñez y Cubillos (2012), quienes argumentan que dicha escisión es una muestra de cómo la antigua tensión entre la formación pedagógica y disciplinaria en la formación docente en Chile continúa subyaciendo en las decisiones sobre la preparación del profesorado.

Metodología

El propósito que ha guiado este estudio es analizar los contenidos y modelos de formación inicial y su concreción en el currículo de los actuales programas de formación del profesorado de música de las universidades de la provincia de Valparaíso, Chile: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED). Si bien en el diseño global del proyecto en el que se enmarca este estudio se pretende abordar la temática desde las percepciones de los estudiantes, en el presente artículo nos centraremos en la revisión de los documentos marco que poseen las instituciones mencionadas sobre la formación de profesores en general, y de los documentos que específicamente describen los sustentos disciplinarios y los

procesos de enseñanza y aprendizaje que deben cursar los profesores en formación en cada una de ellas. Las preguntas que surgen a partir de estos intereses son: ¿Cuáles son los propósitos formativos de las carreras de formación inicial de profesores de música en Valparaíso? ¿Qué contenidos curriculares acentúan y por qué? ¿Qué modelos formativos ofrecen? ¿Cómo resuelve cada carrera el dilema de la formación de profesores entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica?

Para buscar respuesta a estas preguntas se identificaron como principales datos a recabar aquellos que muestran: i. Las definiciones institucionales sobre formación de profesores que han asumido las respectivas universidades a las que pertenecen las carreras estudiadas; ii. Las definiciones de las carreras en términos de objetivos educacionales, perfil de egreso, áreas curriculares, asignaturas, características de su sistema de vinculación con el contexto escolar; iii. Las respuestas que ofrecen a las demandas de la política pública en materia de currículo escolar y de formación de profesores.

La obtención de los datos se hizo de forma diferente en cada carrera. Para el caso de la PUCV, el investigador principal contaba con toda la documentación necesaria por ser miembro del equipo académico del programa. Para el caso de la UPLACED se tomó contacto con las respectivas autoridades académicas, quienes pusieron a disposición del investigador el material necesario.

La revisión documental consideró:

- documentos internos de cada carrera en que se contienen sus perfiles de egreso (PUCV, 2009; UPLACED, 2014), sus objetivos formativos, sus planes de estudio (PUCV, 2009; UPLACED, 2014) con los fundamentos correspondientes, sus áreas curriculares y asignaturas, y sus procesos de práctica docente en aula (prácticum).
- los Informes de Autoevaluación y las Guías de Formularios de sus procesos de acreditación recientes (PUCV, 2014a, 2014b; UPLACED, 2014a, 2014b), considerando que en Chile existe una acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía y que ésta supone la preparación de una abundante documentación descriptiva y analítica de sus procesos académicos y administrativos y de sus recursos materiales y humanos.
- los acuerdos de acreditación que contienen las principales conclusiones de la evaluación externa a que han sido sometidas las carreras (Agencia Akredita, 2010, 2014; Agencia Qualitas, 2010, 2015; Comisión Nacional de Acreditación, 2003, 2006, 2007).
- los proyectos educativos y modelos curriculares institucionales de las respectivas universidades (PUCV, s.f., 2013; UPLACED, s.f.).
- los proyectos de mejora de la formación docente con fondos públicos que han

estado en curso en ambas instituciones de manera casi paralela, y que han impactado en algunos de los componentes de la formación (Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores, s.f.; UPLACED, 2012).

Para organizar la información de cada programa se construyó una pauta de análisis documental que estableció cinco categorías de datos: i. Datos de identificación de la carrera; ii. Proyecto formativo de la carrera; iii. Proyecto curricular de la carrera; iv. Información complementaria sobre la admisión al programa; v. Información complementaria sobre profesores formadores; vi. Contrastación con Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Música. La Tabla 1 expone dichas categorías y los contenidos que comprenden cada una de ellas, permitiendo

visualizar de manera comparativa las propuestas formativas de cada programa.

La construcción de la pauta se realizó con base en los contenidos que fueron encontrados, en una primera lectura, en el corpus documental de cada carrera, intentando levantar categorías organizativas comunes que permitieran ubicar la información equivalente de cada programa. Posteriormente, la pauta fue validada mediante revisión por parte de dos académicos expertos en el tema, que proporcionaron comentarios en relación con la mejor organización de los datos identificativos de las carreras y que sugirieron relevar algunos componentes de la formación no considerados en el diseño anterior – como, por ejemplo, el área curricular de especialidad- y reorganizar algunos ámbitos complementarios de manera más orgánica.

Tabla 1. Relación de categorías y contenidos de la pauta de análisis documental de las carreras de pedagogía en educación musical de la PUCV y la UPLACED.

Categoría principal	Contenidos
1. Datos de identificación de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Títulos y grados que otorga - Unidad académica de la institución en la que se imparte la carrera - Duración de la carrera
2. Proyecto formativo de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos educacionales de la carrera - Perfil de egreso (descripción de la estructura, concepto de competencia que subyace al perfil, conceptos claves del perfil, otros elementos relacionados con el proyecto formativo declarados por la carrera)

<p>3. Proyecto curricular de la carrera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas del currículo (descripción de las áreas curriculares, porcentaje de presencia en el currículo de cada área curricular, asignaturas que componen cada área) - Carga académica (número de asignaturas por semestre, relación tiempo lectivo presencial/tiempo de estudio personal) - Formación disciplinaria - Formación pedagógica - Experiencias prácticas (número de cursos de práctica del currículo, objetivos de los cursos de práctica, ubicación de los cursos de práctica dentro del plan de estudio en relación a los conocimientos previos requeridos, tipo de actividades que realizan en el colegio, tiempo de permanencia en el establecimiento, tipos de supervisión, productos que debe elaborar el estudiante en práctica, rol del tutor académico de la universidad y del docente guía del colegio) - Formación en didáctica musical (número de cursos de didáctica, niveles educativos a los que está dirigido [primaria/secundaria], ubicación de los cursos de didáctica dentro del plan de estudio en relación a los conocimientos previos requeridos, contenidos clave, ubicación en el plan de estudio) - Formación general
<p>4. Información complementaria sobre la admisión al programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vías de ingreso - Requisitos de ingreso - Mecanismos de diagnóstico de conocimientos previos o capacidades académicas generales, etc.
<p>5. Información complementaria sobre profesores formadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características de los docentes formadores
<p>6. Contrastación con Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas del currículo relacionadas con el área 'Prácticas de Expresión Musical' - Asignaturas del currículo relacionadas con el área 'Sistemas Simbólicos de Codificación y Organización Musical' - Asignaturas del currículo relacionadas con el área 'Relaciones entre Música, Sociedad y Cultura' - Asignaturas del currículo relacionadas con el área 'Enseñanza y Evaluación de las Artes Musicales'

Tras introducir las modificaciones sugeridas por los expertos, se inició el llenado de la tabla con los datos extraídos de los documentos. El procesamiento de los datos se hizo a partir del análisis detallado de los documentos, y posterior selección de los contenidos que resultaban pertinentes a cada segmento de la tabla. De esta forma, se fueron incorporando los datos en cada sección.

Posteriormente, dado que el investigador no tenía suficiente conocimiento previo de las características de la carrera de la UPLACED, se programaron dos entrevistas abiertas con directivos y profesores de la misma, principalmente para validar la interpretación de los datos. Esto permitió corregir y completar algunos datos y comprender mejor el contexto general del programa,

tanto en sus componentes curriculares como en el desarrollo de la docencia, y las características del alumnado y del profesorado de la misma.

Ingresada toda la información en la tabla, se procedió a hacer un análisis comparativo de cada componente de la formación, para identificar las principales similitudes y diferencias que permitieran comprender los fundamentos que subyacen en la toma de decisiones frente a necesidades y desafíos que enfrentan ambos programas. Sin embargo, para favorecer la comprensión de los datos que se presentan, los resultados en relación con cada institución se exponen de forma separada. Así mismo, se hace referencia a los datos en relación con aquellas categorías y contenidos que en el análisis han proporcionado datos más significativos: breve contexto, que aporta datos relativos a la identificación de la carrera; el perfil de egreso, referente a los conocimientos y competencias que se espera que el futuro profesor sea capaz de demostrar tras haber cursado sus estudios; elementos curriculares, que describen las distintas áreas y su peso dentro del currículo; prácticas docentes y formación didáctica, en el que se presenta en detalle aspectos diversos en relación con estas dos áreas del currículo; admisión/acceso a la carrera, que especifica el proceso que los estudiantes deben seguir para acceder a estas carreras; perfil de los académicos, referente al bagaje profesional de los docentes responsables de la formación del profesorado de música.

Resultados

La carrera de Pedagogía en Música de la PUCV

Breve contexto

La carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso inició sus actividades en el año 1971, a partir de cursos libres impartidos por el Departamento de Música. Actualmente otorga a sus estudiantes el título de Profesor de Música, el grado académico de Licenciado en Ciencias y Artes Musicales y el grado académico de Licenciado en Educación. Es un programa de formación concurrente, es decir, en el que la disciplina se estudia de forma paralela a la formación pedagógica (Núñez y Cubillos, 2012). Es impartido en el Instituto de Música y cuenta con una duración de nueve semestres. Los objetivos educacionales de la carrera declaran una orientación hacia la preparación de un profesional sólidamente formado en el lenguaje musical de Occidente, al mismo tiempo que conocedor del acervo musical chileno y latinoamericano, lo que le permite comprender, valorar, cultivar y difundir con propiedad estas manifestaciones musicales. Esta formación le permite impartir docencia en los ámbitos de la interpretación, investigación y composición musical que cualquier medio escolar le demande, tanto en la enseñanza primaria como secundaria. El programa entiende la música no solo en su enfoque como arte sino como fenómeno cultural en la sociedad chilena, desde donde el docente puede incentivar el

desarrollo de sus estudiantes en su crecimiento y autoafirmación personal a través de las propias vivencias musicales. Del docente así formado se espera que produzca aprendizajes significativos en sus alumnos de acuerdo con los ejes que establece en el marco curricular chileno para la educación musical en sus niveles básico y medio.

Perfil de egreso

El primer componente analizado fue el perfil de egreso, que está estructurado en tres grupos de competencias: i. Competencias Genéricas de Formación Fundamental, de carácter transversal referidas a los aspectos trascendentes de la persona humana, a lo ético profesional y a la responsabilidad social; ii. Competencias Específicas Disciplinarias, fundadas en las ciencias musicales y que ponen el énfasis en conjuntos estructurados de conocimientos del campo disciplinar, y; iii. Competencias Específicas Profesionales, aquellas relacionadas directamente con la profesión docente en el campo de la educación musical (PUCV, 2009). Las principales definiciones que contiene el perfil se refieren al conocimiento y manejo del lenguaje musical (lectura musical, análisis, composición); el conocimiento de la música local, nacional y latinoamericana; la interpretación y dirección de música instrumental y vocal, especialmente de repertorio adaptado para nivel escolar; y la planificación, gestión de aula y evaluación en procesos de enseñanza musical escolar.

Elementos del currículo

Por su parte, el currículo está estructurado en cuatro áreas, denominadas en los documentos como área disciplinaria, área pedagógica, área profesional y área general. El área curricular disciplinaria, que concentra el 51% del currículo, comprende las asignaturas de formación en la especialidad musical que constituyen el currículo de la Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales. El área pedagógica, que concentra el 11% del currículo, comprende las asignaturas de formación específicamente en las ciencias de la educación, impartidas por la Escuela de Pedagogía de la universidad. El área profesional, que concentra el 31% del currículo, comprende tres grupos de actividades curriculares: asignaturas de formación musical que son funcionales a la formación del profesor, asignaturas de didáctica de la música y actividades de práctica docente. Finalmente, el área general, que concentra el 7% del currículo, comprende asignaturas vinculadas al sello institucional (antropología y ética cristiana) y de estudios generales (PUCV, 2009). La carga académica regular del estudiante oscila entre las 6 y 10 asignaturas por semestre, con una dedicación promedio de 21 horas pedagógicas semanales de clases presenciales y de 27 horas pedagógicas semanales de estudio personal. Es importante dejar claro, tal como se señaló más arriba, que este es un programa de formación 'concurrente', es decir, un plan formativo en el que se articulan de

manera simultánea la formación musical y la formación pedagógica.

Prácticas docentes y formación didáctica

Un eje fundamental de la formación lo constituyen las actividades de práctica docente en centros educativos. En la PUCV, en el marco de las orientaciones institucionales para la formación inicial docente, la formación práctica tiene como objetivos: i. Preparar profesores competentes que promuevan el aprendizaje de todos sus estudiantes y contribuyan al desarrollo de la comunidad escolar, desde su vocación de servicio; ii. Preparar profesores con vocación de servicio al desarrollo de las comunidades escolares. Para alcanzar estos objetivos, la formación práctica de profesores se organiza en torno a situaciones auténticas, de creciente complejidad y autonomía en el trabajo en el aula, y en función de cuatro ejes de desempeño profesional. Dichos ejes hacen referencia a la preparación para formar de manera integral a los estudiantes y promover en ellos aprendizajes relevantes, el desarrollo de una identidad y socialización profesional, la contribución a la mejora del centro escolar y comunidad y la reflexión sobre su práctica. En este contexto, el foco de la formación práctica está puesto fuertemente en el proceso de aprender a enseñar, e implica para el profesor en formación desarrollar la capacidad para pensar y actuar como un profesor, movilizando el conocimiento profesional para responder a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Según este

enfoque de las prácticas, esta actuación implica tanto el conocimiento disciplinario como el conocimiento de las estrategias didácticas y pedagógicas, junto con competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia como saber motivar y desarrollar la autoestima y autoeficacia en sus estudiantes (PUCV, s.f.).

Dentro de este marco general, es importante señalar que en la PUCV existe un modelo de formación práctica que pone su acento en la asociación entre la institución escolar y la universidad. Este modelo, conocido como Professional Development School (PDS), surge en la década de los ochenta en los Estados Unidos y se ha implementado en diversas partes del mundo a partir de la experiencia desarrollada por una asociación de universidades de Estados Unidos conocida como Holmes Group (1986; 1995). Se implementa a través de un trabajo colaborativo que implica a docentes experimentados, académicos y profesores en formación, con el objetivo de construir conocimientos que ayuden a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes de forma más eficaz. El plan institucional define como perfil preferencial de establecimientos escolares aquellos que, mostrando importantes niveles de vulnerabilidad social, cuentan con equipos directivos abiertos a realizar transformaciones en orden al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes. En este sentido, un componente fundamental de este modelo es que la universidad compromete también mejoras tanto en el ámbito del desarrollo profesional de los

profesores del establecimiento escolar, como en los procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de estos propósitos e insertadas en este modelo de vinculación con los centros escolares, existen en la carrera tres asignaturas que, de manera gradual, van introduciendo al estudiante en el contexto real educativo. La primera de ellas se ubica en el tercer semestre del plan de estudios, y entre sus objetivos principales cabe destacar: la aproximación desde una perspectiva teórica y práctica al sujeto que aprende y a su contexto; el conocimiento del trabajo del profesor de música en lo que concierne a la definición de metas de aprendizaje, los tipos de relación que se establecen entre el docente y los estudiantes y las problemáticas de aula; y la reflexión sobre el sentido de la profesión docente y la identidad profesional. El tema de fondo es cómo aprende el estudiante, por lo que los temas de los procesos, niveles y estilos de aprendizaje son los que ocupan la atención principal del profesor en formación. Éste se incorpora en un aula junto a un grupo de compañeros (alrededor de 6 practicantes por aula), por un período de dos horas pedagógicas lectivas a la semana durante un semestre, y se hace cargo de un grupo pequeño de escolares, a quienes ayuda a realizar las actividades de clase. El propio estudiante elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.

La segunda de ellas se ubica en el séptimo semestre y sus objetivos principales se refieren a la aplicación de procesos técnico-pedagógicos complejos como son la formulación de metas de aprendizaje en coherencia con el marco curricular nacional; la planificación de unidades de aprendizaje para el período de un semestre; la elaboración de planes de clase, secuencias didácticas para diversos tipos de contenidos y diseño de procesos evaluativos; y la implementación de un período de docencia de alrededor de un mes. La cuestión de fondo en esta asignatura es cómo se enseña de manera efectiva, por lo que la didáctica específica para los distintos temas y niveles educativos es lo que ocupa la atención principal del profesor en formación. Éste se incorpora en un aula en parejas, por un período de cuatro a seis horas pedagógicas lectivas semanales durante un semestre, y colabora con el docente titular del curso durante el primer mes de clase mientras planifica una unidad que imparte luego en dupla con su compañero. Elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.

La última actividad de práctica docente se ubica en el noveno semestre, en el que culmina la formación. Su objetivo principal es que el profesor en formación tenga la experiencia completa de lo que es un desempeño profesional, desarrollando todas las etapas y procesos que corresponden al ejercicio docente, con responsabilidad sobre sus

resultados, y en el marco de una mayor permanencia en el establecimiento escolar (18 horas pedagógicas lectivas a la semana durante un semestre). El profesor en formación se incorpora en el aula de un grupo-clase, bajo la supervisión del profesor titular del curso. Realiza todas las labores que corresponden a un docente de especialidad, durante todo el semestre. Esto incluye, entre otras cuestiones, su participación en consejos de curso y de profesores. Además, ayuda en otros cursos, y participa en actividades regulares del establecimiento y en los talleres musicales que pudieran existir, o bien propone algunos y los implementa. Como parte del proceso, el profesor en formación elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.

Una figura importante de esta etapa es el profesor mentor (profesor de música del centro de práctica) que, previo acuerdo con el equipo de académicos de la universidad, acompaña y evalúa a los practicantes en su proceso y desarrolla distintas funciones según el nivel de práctica, actuando siempre con carácter de co-formador. Por parte de la universidad, el profesor en formación recibe el acompañamiento de un académico, al que se denomina 'tutor', quien conduce las sesiones de los talleres de apoyo a las actividades prácticas, los que se realizan en la universidad o el propio centro de práctica. Este profesor tutor ingresa, una vez al mes, a la clase del practicante para observar y registrar su desempeño,

que posteriormente analiza en conjunto con los demás estudiantes en práctica en las sesiones de taller y evalúa junto con el profesor mentor.

Respecto de la formación didáctica, el currículo provee de dos asignaturas de duración semestral con cuatro horas pedagógicas lectivas de dedicación a la semana. La primera de ellas se ubica en el sexto semestre, con la formación musical ya avanzada, en mitad de la formación pedagógica y con la primera asignatura de práctica ya cursada. Sus contenidos clave son las didácticas específicas para abordar el trabajo de aula en los ejes curriculares del currículo escolar de enseñanza primaria: escuchar y apreciar, interpretar y crear, reflexionar y contextualizar², con una fuerte orientación en la enseñanza del lenguaje musical a través de la metodología Kodály, lo cual se consigna explícitamente en su programa de asignatura.

La segunda asignatura de didáctica se ubica en el octavo semestre del plan, terminando la formación musical y pedagógica, y con la segunda asignatura de práctica ya cursada. Sus contenidos claves son las didácticas específicas para abordar el trabajo de aula en los ejes curriculares de la enseñanza secundaria. Esta asignatura tiene una fuerte orientación hacia el trabajo de orquesta escolar y contempla una experiencia práctica a través de la participación del profesor en

² Las Bases Curriculares de Música para Educación Básica son consultables a través del siguiente enlace: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52051.html>

formación, durante todo el semestre, en un aula escolar de enseñanza secundaria.

Admisión/acceso a la carrera

La admisión a esta carrera se realiza a través del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas mediante rendición de la prueba nacional de selección universitaria. Esta prueba consiste en una batería de instrumentos estandarizados de selección múltiple, respuesta cerrada y carácter objetivo. Incluye dos pruebas obligatorias (matemática y lenguaje y comunicación) y dos electivas (ciencias e historia, geografía y ciencias sociales). Se elabora sobre la base del currículo de Enseñanza Media. Para el ingreso a la carrera no se exige ninguna prueba especial de habilidades ni conocimientos disciplinarios. Existe una vía de ingreso especial sin PSU con examen especial de habilidades y conocimientos disciplinarios.

Perfil de los académicos

El perfil de los académicos de la carrera es el de profesionales expertos en sus áreas disciplinarias: instrumentistas (32%), compositores (22%), directores de coro u orquestas (5%), musicólogos (12%) y didactas de la especialidad (10%), en la mayoría de los casos con amplia trayectoria en su disciplina, aunque no necesariamente como profesores de música. Todos deben acreditar estudios terminados de su respectiva área, de preferencia con grado académico superior. El equipo docente se completa con

académicos de la Escuela de Pedagogía que imparten disciplinas pedagógicas (19%), que no pertenecen de manera estable a la carrera.

La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la UPLACED

Breve contexto

La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación inició sus actividades en el año 1971, al alero de la Facultad de Arte y Tecnología de la Universidad de Chile, sede Valparaíso. Actualmente otorga a sus estudiantes el título de Profesor de Educación Musical y el grado académico de Licenciado en Educación. Es un programa concurrente impartido en el Departamento de Música, perteneciente a la Facultad de Artes de la mencionada institución, y cuenta con una duración de nueve semestres. La carrera declara como propósito fundamental el formar profesores de Educación Musical competentes y efectivos, capaces de integrarse plenamente al sistema formal de educación chileno en la educación secundaria, demostrando compromiso con su entorno sociocultural y educacional en el ámbito local, nacional y latinoamericano, con una actitud de respeto de las diferencias y las diversidades de sus educandos. Del docente egresado de esta institución se espera que demuestre capacidad crítica, reflexiva y alto compromiso con su desempeño laboral en los

diversos espacios educativos donde le corresponda trabajar.

Perfil de egreso

En este programa, el perfil está compuesto por tres macro-competencias, a partir de las cuales se describen las características del docente que se forma en la carrera y los indicadores con que será evaluado al final del proceso formativo. Dichas macro-competencias se refieren a la formación de un profesor de Educación Musical que sea agente de cambio personal y sociocultural para desempeñar labores educativas en el sistema formal de educación chileno en el nivel secundario (UPLACED, 2014). El perfil pone énfasis en la competencia y efectividad del docente para el desarrollo integral de su disciplina, de manera que sea capaz de producir cambios significativos en el medio educativo en que se desempeña. Finalmente, releva su capacidad de valorar su formación profesional como un elemento de mejora de la calidad de vida de la comunidad y de los espacios socioeducativos donde se desenvuelve.

Elementos del currículo

El currículo de la carrera está estructurado en tres áreas, denominadas en los documentos como de 'formación musical', de 'formación pedagógica' y de 'formación general'. El área de formación musical, que concentra el 57% del currículo, comprende las asignaturas instrumentales, vocales, de folclor, teóricas e históricas. De estas, se observa un claro

predominio de las asignaturas instrumentales, que tienen un peso del 34% de la formación total: cinco relacionadas con la interpretación vocal y coral, once destinadas a enseñanza instrumental (piano, guitarra, flauta dulce) y seis de práctica de conjunto instrumental en diferentes estilos. En general, estas asignaturas, más que contribuir al desarrollo musical puro del estudiante, pretenden preparar al futuro docente para su actividad musical práctica en el aula escolar. El área de formación pedagógica, que concentra el 35% del currículo, comprende las asignaturas de formación específicamente pedagógica (impartidas por otra unidad académica de la universidad), las asignaturas de didáctica y las de práctica. El área de formación general, que concentra el 8% del currículo, comprende asignaturas relacionadas con el desarrollo personal y de valores, y el desarrollo de destrezas académicas (UPLACED, 2014). La carga académica regular del estudiante oscila entre las 6 y 10 asignaturas por semestre. Las entrevistas abiertas realizadas a los profesores han aportado un dato interesante, no perceptible desde el análisis curricular: se trata del énfasis que pone la carrera en la formación de agrupaciones musicales de diferentes estilos, con carácter extraprogramático, y en la participación de los estudiantes en ellas. Por una parte, esto se vincula con las características de admisión, pues como se explicará más adelante, existe una admisión vía talento, la cual compromete al estudiante que ingresa por esa vía a incorporarse a las agrupaciones musicales existentes en la

institución de acuerdo con su especialidad instrumental. Por otra parte, la carrera promueve y apoya la creación y funcionamiento de todo tipo de agrupaciones musicales de los estudiantes, consideradas un importante complemento a la formación musical, especialmente por haber surgido de las motivaciones propias de los estudiantes. Finalmente, tal como se explicó para la PUCV, también éste es un programa de formación 'concurrente', es decir, un plan formativo en el que se articulan de manera simultánea la formación musical y la formación pedagógica, las cuales avanzan de manera paralela.

Prácticas docentes y formación didáctica

Un eje fundamental de la formación lo constituyen las actividades de vinculación con el sistema escolar, o de 'práctica docente' (prácticum). El modelo de prácticas de la universidad busca promover que la formación inicial de los docentes responda efectivamente a los desafíos que éstos enfrentarán al incorporarse en el sistema educativo. Por ello considera competencias de carácter socioemocional, pedagógicas, didácticas e investigativas. Para concretar este propósito, el eje de práctica se estructura a partir de tres líneas transversales: socioemocional, pedagógico-didáctica e investigadora. La línea socioemocional focaliza su atención en el desarrollo de las competencias emocionales. El surgimiento de esta línea se basa en los diagnósticos que realiza la institución acerca de la realidad de los propios

estudiantes que ingresan a sus carreras de pedagogía. Se observa, en este sentido, que la proveniencia de un número significativo de estudiantes es desde contextos deprivados y con grados importantes de vulnerabilidad social. Esta situación genera cohortes de estudiantes con capacidades descendidas tanto en el plano académico como en el plano del desarrollo personal (p.e. autoestima, habilidades sociales o capacidades comunicativas) (UPLACED, s.f.). Respecto de la línea socioemocional, se espera que, progresivamente, cada estudiante analice sus propias emociones y las de los demás, aplique estrategias de autorregulación emocional y comunicación efectiva, demuestre un estilo asertivo y una escucha activa en sus relaciones interpersonales, demuestre capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar, y demuestre capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar creativamente los desafíos pedagógicos, entre otras cuestiones.

La línea pedagógico-didáctica pretende que el estudiante de pedagogía, a través del desarrollo de una práctica reflexiva, crítica y propositiva, disponga de un saber teórico y práctico que dé respuestas a los cuestionamientos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con la línea pedagógico-didáctica, se espera que el estudiante, gradualmente, valore el rol docente como opción de formación profesional; reconozca la diversidad del sistema educativo;

analice crítica y fundadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje observados y/o implementados; y gestione procesos pedagógico-didácticos, que evidencien una práctica profesional reflexiva y contextualizada.

La línea investigadora busca estimular la curiosidad científica del estudiante de pedagogía a través de un proceso de complejidad creciente que le permita focalizar en un problema pedagógico, establecer los fundamentos que den respuesta a la problemática y proponer soluciones (UPLACED, 2015). De esta línea se espera que el estudiante analice las actitudes que tiene hacia los actores del sistema educativo desde su experiencia como estudiante; estudie las necesidades pedagógicas de distintos escenarios educativos, aplicando la investigación-acción como enfoque metodológico; defina un problema de estudio en un escenario educativo y formule sus referencias teóricas; e intervenga en un problema seleccionado y elabore un informe escrito y oral de los resultados obtenidos, entre otros aspectos.

De acuerdo con las prioridades institucionales, la línea socioemocional se convierte en el primer objetivo del proceso formativo de la práctica, con una dedicación mayor de tiempo que el resto de las líneas en la primera parte de la formación. A medida que se van alcanzando los objetivos del programa y las tareas docentes que deben asumir los profesores en formación devienen más complejas, las otras dos líneas toman mayor relevancia. De esta manera, existe una línea continua de asignaturas denominadas 'Talleres Integrados de Formación en la Práctica', que

preparan y acompañan la inserción de los profesores en formación en el contexto escolar.

En relación con esto cabe decir que el profesor en formación comienza a asistir al centro escolar desde el segundo nivel de práctica (segundo semestre de la carrera). El tiempo de dedicación es creciente: se inicia con una dedicación total de 20 horas al semestre en el segundo nivel, continúa con 40 horas al semestre en el cuarto nivel, 60 horas en el sexto y finalmente 180 horas en el último nivel. De los nueve semestres que conforman el plan, se desarrollan en espacios universitarios todas las actividades de períodos impares salvo en los semestres octavo y noveno, dado que la práctica profesional debe ser en el último semestre y en el octavo se debe preparar la intervención de la investigación-acción. La UPLACED, por su carácter de universidad estatal, muestra una marcada preferencia por trabajar con establecimientos escolares de administración pública, los cuales, en su gran mayoría, concentran alto número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social. De hecho, su principal vínculo con establecimientos de práctica se realiza a través de convenios con las corporaciones municipales, agentes responsables de la administración de este tipo de colegios.

Respecto de la formación didáctica, el plan formativo la distribuye en varios cursos que abordan tanto temáticas de su disciplina como la respectiva didáctica. Por ejemplo, la formación instrumental y de práctica de conjunto tiene una orientación no

interpretativa individual sino orientada a las necesidades del aula respecto del conjunto escolar. No obstante, existen dos cursos que abordan de manera directa la didáctica musical para el nivel secundario, que es al cual se orienta el título profesional.

Admisión/acceso a la carrera

Se accede a la carrera a través del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas mediante rendición de la prueba nacional de selección universitaria, y sin ninguna prueba especial de habilidades ni conocimientos disciplinarios. Existe, además, una vía de ingreso especial vía talento que, como se ha comentado, obliga al estudiante a ser miembro de agrupaciones musicales propias de la institución, en las que colabora según su especialidad instrumental.

Perfil de los académicos

Finalmente, el perfil de los académicos es el de profesores formados en carreras de pedagogía o licenciatura en música, la mayoría de los cuales proviene de la misma institución. Dentro del cuerpo académico hay profesores de instrumento (flauta dulce, guitarra y piano, 50%), profesores de canto y directores de coro (15%), un profesor del área del folclor (5%), didactas y encargados de supervisar las prácticas docentes (15%), y profesores del área teórica (lenguaje musical, historia y cultura, 15%). Un número importante de ellos ha realizado magíster en artes en la misma institución. El equipo docente se completa con académicos del área de educación que imparten disciplinas pedagógicas, que no pertenecen de manera estable a la carrera.

La Tabla 2 sintetiza los principales componentes de las carreras de pedagogía en educación musical de las dos instituciones examinadas de acuerdo con lo que se ha expuesto a lo largo de este punto.

Tabla 2. Resumen de principales componentes de las carreras de pedagogía en educación musical analizadas

	Pedagogía en Música - PUCV	Pedagogía en Educación Musical - UPLACED
<i>Perfil de egreso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - manejo del lenguaje musical - conocimiento de la música local, nacional y latinoamericana - interpretación y dirección de música instrumental y vocal - planificación, gestión de aula y evaluación en procesos de enseñanza musical escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - agente de cambio personal y sociocultural - competencia y efectividad para el desarrollo integral de su disciplina, - valoración de su formación profesional como elemento de mejora de la calidad de vida de la comunidad y de los espacios socioeducativos donde se desenvuelve

<i>Elementos del currículo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - cuatro áreas: disciplinaria (51%), pedagógica (11%), profesional (31%) y general (7%) - 6 a 10 asignaturas por semestre - programa concurrente 	<ul style="list-style-type: none"> - tres áreas: musical (57%), pedagógica (35%) y general (8%). - 6 a 10 asignaturas por semestre. - énfasis en actividad de conjunto instrumental. - programa concurrente
<i>Prácticas docentes y formación didáctica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - cuatro ejes: formación integral y aprendizajes relevantes; identidad y socialización profesional; mejora del centro escolar y comunidad; reflexión sobre la práctica. - modelo de vinculación PDS - tres asignaturas de prácticas docentes, con autonomía, dedicación, complejidad y responsabilidad crecientes - dos asignaturas de didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> - tres líneas: socioemocional; pedagógico-didáctica; investigadora - vinculación prioritaria con Corporación Municipal de Valparaíso - nueve asignaturas de prácticas docentes, inicialmente focalizadas en la línea socioemocional y progresivamente más centradas en las otras dos - dos asignaturas de didáctica
<i>Admisión a la carrera</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ingreso vía sistema único nacional - vía ingreso especial 	<ul style="list-style-type: none"> - ingreso vía sistema único nacional - vía talento
<i>Perfil de los académicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - instrumentistas (32%) - compositores (22%) - directores de coro u orquestas (5%) - musicólogos (12%) - didactas de la especialidad (10%) - académicos de formación pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - instrumentistas (50%) - cantantes y directores de coro (15%) - folcloristas (5%) - didactas y tutores práctica (15%) - profesores asignaturas teóricas (15%) - académicos de formación pedagógica

Discusión y conclusión

Los datos presentados en el punto anterior han proporcionado información relevante respecto de las principales características de cada programa de formación del profesorado de música analizado y han permitido arrojar luz sobre los diferentes enfoques formativos utilizados para que los futuros docentes del ámbito puedan dar respuesta a los retos que plantea la tarea de educar. De acuerdo con la Tabla 2, en este punto la discusión de los resultados se articula en torno a tres ejes que pueden ser de

utilidad para dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación: los modelos formativos que subyacen en cada programa (v. Mateiro, 2010), sus procesos de formación práctica (prácticum) y la integración que ambas realizan entre la formación disciplinaria y la pedagógica. A diferencia del punto anterior, éste discute los datos de forma integrada para poder mostrar las principales tendencias que surgen fruto de la comparación de los dos casos examinados.

Respecto de los paradigmas de formación

En el presente estudio se han analizado documentos que contienen los sustentos pedagógicos y disciplinarios de las carreras examinadas y que describen sus procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de este análisis se ha podido comprobar que ambos programas responden a paradigmas de formación diferentes entre sí, pero que comparten elementos comunes que se han presentado en el marco teórico. Para empezar, de acuerdo con el planteamiento de Mateiro (2010), el programa de formación docente de música de la PUCV se acercaría más a la modalidad 'formación de músicos con especialidad en educación musical', en palabras de esta autora. Se observa que los propósitos de la carrera anteponen a toda otra consideración el estatus disciplinario que debe alcanzar el profesor, que sería el que, de acuerdo con los postulados del programa, lo facultarían para impartir la docencia en distintos tipos de desempeños musicales (interpretación, apreciación, composición, investigación) y en contextos educativos diversos (PUCV, 2009).

El análisis del perfil de egreso muestra que la formulación de las competencias relacionadas con la música, tanto en sus componentes teóricos como prácticos, es mayoritaria (57%) comparada con las competencias referidas a los elementos pedagógicos y a los generales. Lo mismo puede apreciarse en la relación entre las áreas curriculares, en las que el área estrictamente disciplinaria,

común con los planes de estudio de las otras carreras musicales impartidas por la misma institución (licenciatura en música, composición e interpretación musical), es mayoritaria (51%). Se agrega a esto que existe una formación musical complementaria con fines fundamentalmente pedagógico-didácticos, clasificada previamente en este artículo como del área curricular profesional, que agrega otras 17 asignaturas del área instrumental, vocal y de música folclórica, elevando la proporción total de formación musical a un 74%.

Un tercer indicio que podría apoyar esta clasificación es el perfil de los profesores formadores: como se indicaba más arriba, los docentes son profesionales expertos en sus áreas disciplinarias, que en muchos casos no son profesores de música, sino profesionales que se desarrollan principalmente en la actividad de extensión artística, composición, investigación y publicación.

En el caso de la carrera de educación musical de la UPLACED se puede observar una orientación distinta, próxima a la modalidad que Mateiro (2010) denomina 'formación de pedagogos con especialidad en educación musical'. En sus objetivos educacionales, la carrera declara su apuesta por la formación de profesores de educación musical competentes y efectivos, preparados para integrarse plenamente al sistema formal de educación.

Las competencias del perfil de egreso, por su parte, se refieren al sujeto en formación permanentemente como un profesor de educación musical recurriendo,

incluso, a una variedad de sinónimos que da riqueza a las formulaciones sin perder en ningún momento el foco: 'profesional de la educación musical', 'educador musical' o 'pedagogo en educación musical' (UPLACED, 2014). El área curricular de la especialidad musical muestra una proporción mayoritaria, similar a la de la PUCV (57,8%). Esto obedece a que ambos programas realizan procesos de admisión con estudiantes sin formación musical previa, y deben, por tanto, desarrollar la adquisición de un lenguaje musical complejo, como es el musical, con alto nivel de manejo en poco tiempo. Esta situación, como en el caso de la mayoría de las carreras de pedagogía en música del país, obliga a ampliar la formación musical de manera importante. No obstante, la expresión curricular de los propósitos prioritarios de formación docente resulta evidente. Y el énfasis extracurricular en la práctica musical de conjunto, como se dijo más arriba, tiene clara dirección hacia una funcionalidad escolar.

Finalmente, el perfil de los docentes concuerda también con los objetivos de la carrera, en cuanto que sus profesores son egresados de carreras de pedagogía con una trayectoria más centrada en la docencia y en la extensión artística como vehículo de conexión con el entorno social, que en la investigación y los estudios avanzados.

Lo expuesto hasta el momento confirmaría que los enfoques existentes entre las carreras de formación del profesorado de música pueden ser muchos y variados (Mateiro, 2010),

no sólo a nivel nacional, sino también a menor escala, dentro de una misma región, como es el caso que se ha examinado. Aunque no es el propósito de este estudio, estos datos deberían poderse contrastar con otros en relación con la eficacia con la que los profesores egresados de cada institución ejercen su profesión. Esto proporcionaría información muy valiosa acerca de las debilidades y fortalezas que cada modelo puede proporcionar para hacer frente a las eventualidades de la práctica profesional y esto, a su vez, podría ser un punto de referencia para el diseño de programas formativos más ajustados a las necesidades de este colectivo.

Respecto de las prácticas docentes

En el ámbito de las prácticas docentes se observa, por una parte, que en la carrera de la PUCV el foco está puesto fundamentalmente en el proceso de aprender a enseñar. Según este enfoque, la actuación del profesor está centrada tanto en el conocimiento disciplinario como en el conocimiento de las estrategias didácticas y pedagógicas, junto con competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia. A esto se agregan los elementos vocacionales, valóricos, el desarrollo de la identidad profesional y otras capacidades como las de investigación y reflexión. Por su parte, la UPLACED focaliza primeramente en la dimensión socioemocional del desarrollo del profesor, orientando la actividad hacia temas como la conciencia emocional, la regulación, la autoestima, las habilidades

sociales, las habilidades para la vida y el bienestar, inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico. A medida que avanza, la formación va centrando progresivamente su interés en los temas del ámbito pedagógico-didáctico e investigador.

Aun cuando las dos carreras estudiadas pertenecen a la misma zona geográfica del país y sus comunidades estudiantiles y académicas comparten similares realidades y contextos, las instituciones a las que pertenecen hacen análisis distintos de sus prioridades y focos de atención en el tema de las prácticas. Los procesos de admisión de ambas carreras, aunque semejantes y dirigidos al mismo público, experimentan, así, resultados distintos en términos del tipo de estudiantes que reciben. No obstante, los procesos formativos de práctica en la UPLACED, que mantienen al estudiante con una exposición casi permanente al medio escolar durante toda la carrera, y con una atención constante frente al tema de la vocación, podrían asegurar definiciones más claras y estables por parte de los estudiantes frente a su identidad profesional, lo que es esencial para una práctica docente eficaz (Day, 2002). Agréguese a esto el hecho de que la carrera ofrece una única salida profesional hacia la pedagogía en educación musical. En contraste con esto, la formación práctica en la PUCV, de carácter más técnico-pedagógico y basada en una fuerte formación disciplinaria, otorga menos oportunidades de contacto con el medio escolar, aunque estas muestran objetivos muy definidos.

En lo referido a las definiciones de identidad profesional en la carrera de la PUCV, debe considerarse que el mismo ingreso ofrece al estudiante la alternativa de adscribirse a otros planes de formación exclusivamente musicales (Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales y mención en Composición), de manera que el estudiante, si no tiene definiciones claras preestablecidas, podría experimentar una disyuntiva vocacional constante durante su formación. En este sentido, los autores coinciden con Carrillo (2014) en la importancia que los programas de formación del profesorado de música forjen en los estudiantes ya desde sus inicios un fuerte y sólido sentimiento de identidad profesional que les ayuden a lidiar con problemas propios de la práctica, especialmente durante los primeros años de ejercicio.

Respecto de la tensión entre la formación disciplinar y pedagógica

Un tercer aspecto que se considera relevante es la tensión existente entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico que se manifiesta en la formación de los profesores de las dos instituciones estudiadas. En este sentido, se observa que ambas carreras, aun con modelos formativos diversos, comparten esta misma problemática, tal como han puesto de manifiesto los datos aportados en el estudio, que también confirman las evidencias subrayadas en los acuerdos de acreditación con los que finaliza cada proceso de acreditación. Para

la carrera de la PUCV, por ejemplo, el acuerdo de acreditación del año 2003 identifica como debilidad "el diseño curricular, cuyos fundamentos y consistencia interna no son totalmente coherentes con el perfil de egreso [...]. Esto se expresa, por una parte, en la baja integración entre la línea de formación pedagógica con la línea de la especialidad" (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2003: 4-5). También más adelante vuelve a señalarse esta problemática, surgida como consecuencia de la falta de integración entre formación disciplinaria y pedagógica (Comisión Nacional de Acreditación, 2006). Sin embargo, en el acuerdo del año 2010 (Agencia Qualitas, 2010), se aportan evidencias que apuntan que la carrera ha avanzado en la superación del problema y ya en el último acuerdo de acreditación (Agencia Qualitas, 2015) no se hace mención a dicha problemática.

Para la carrera de la UPLACED el proceso ha sido similar. El acuerdo de acreditación del año 2007 señala que la estructura curricular de la carrera "no es consistente con lo definido en el perfil de egreso y se caracteriza por la baja integración entre los cursos que corresponden al área de la formación pedagógica y aquellos del área de la especialidad (Comisión Nacional de Acreditación, 2007, p. 3). El acuerdo del año 2010 también pone de manifiesto estas carencias, aunque reconoce que se han producido avances importantes (Agencia Akredita, 2010). Finalmente, el acuerdo del año 2014 alude a la necesidad de fortalecer la articulación entre la formación

pedagógica y la de especialidad (Agencia Akredita, 2014).

Dado que el sistema de acreditación de carreras en Chile se orienta a la instalación de mecanismos de autorregulación de la calidad de la formación, la detección de debilidades en los programas formativos se justifica en la medida en que propende a la mejora de la calidad de sus procesos y resultados. Esto ha obligado a las carreras a implementar acciones para la superación de las debilidades, y esta superación, en alguna medida, se ha verificado en ambas carreras, a juzgar por lo señalado en los acuerdos de acreditación expuestos. Ahora bien, al considerar que la división entre lo disciplinar y lo pedagógico tiene una vertiente curricular y otra institucional (Cox y Gysling, 1990) se comprende que esta tensión haya detonado en las universidades acciones de nivel institucional para buscar armonizar ambos componentes del currículo (ajustes curriculares impulsados por las vicerrectorías académicas u otras instancias de gobierno superior, adaptaciones a la estructura organizacional, coordinaciones entre los docentes o actividades de perfeccionamiento, entre otras). Por esa parte, indudablemente, ha habido avances progresivos, tal como señalan los acuerdos de acreditación de ambas carreras. No obstante, de acuerdo con los datos aportados en este estudio, las distancias y tensiones al interior de la actividad formativa propiamente dicha se mantienen todavía. Abordar el tema desde las asignaturas mismas, desde la integración o articulación de sus objetivos, contenidos, actividades,

estrategias didácticas, criterios y modalidades de evaluación y otros componentes de un curso universitario parece resultar difícil en el contexto chileno por los sesgos que se han infiltrado históricamente en los procesos formativos de académicos y especialistas.

De alguna manera, la crítica que se ha deslizado sobre los estándares orientadores para carreras de pedagogía en Chile (Ministerio de Educación, 2014; Núñez y Cubillos, 2012) podría revelar que esta dicotomía 'saberes disciplinarios/saberes pedagógicos' está instalada todavía en los diversos niveles del sistema escolar. En este sentido, aun considerando lo que han propuesto diversos estudios acerca de las competencias que debe exhibir el profesor de música (Addessi, 2005; Carbajo, 2008; Carrillo y Vilar, 2014; Music Education Network, 2009; Rodríguez-Quiles, 2004) la realidad en las carreras en estudio es que las competencias definidas en sus perfiles obedecen a imaginarios heterogéneos, aun en un contexto cultural y educativo común en la zona.

Este estudio ha analizado los componentes curriculares y extracurriculares de la formación de profesores de música en la PUCV y en la UPLACED y ha mostrado de qué manera las instituciones y sus programas buscan alcanzar su ideal formativo a través de una interacción compleja con los elementos de su contexto. La convergencia de procesos de desarrollo institucional particulares, sumados a la sucesión de instrumentos y requerimientos emanados de la política pública

nacional y a la cultura institucional propia que configuran las comunidades académicas y estudiantiles, ha llevado al surgimiento de respuestas disímiles en términos de definiciones, propósitos, procesos y mecanismos que orientan y conducen la formación. A la luz de la documentación examinada, se observa que esta diversidad viene a ser resultado legítimo ante desafíos bastante específicos que enfrenta cada carrera e institución, y debe estar siempre abierto a nuevos análisis y ajustes para mantener su propósito declarado de formar buenos profesores de música para Chile.

Aún existe un largo camino a recorrer, a pesar de que ambas instituciones han progresado para dar respuesta a las debilidades que se han puesto de manifiesto en los distintos procesos de acreditación, que también este estudio ha evidenciado. En este sentido, se espera que la investigación presentada sea un elemento más para la reflexión y, junto con los estudios acerca de la formación del profesorado de música que puedan surgir en adelante, permita continuar sumando esfuerzos para la mejora de la tarea del educador de música y, al fin, para la mejora de la calidad de la educación musical que se ofrece en las escuelas (Temmerman, 1997).

Bibliografía

Addessi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola debase. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9 - 23). Morlacchi, Perusina:

Università de Modena e Reggio Emilia.

Agencia Acreditadora de Educación Akredita (2010). *Acuerdo de Acreditación n°94 Carrera de Pedagogía en Educación Musical con Licenciatura en Educación Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación*. Santiago, Chile.

Agencia Acreditadora de Educación Akredita (2014). *Acuerdo de Acreditación n°352 Carrera de Pedagogía en Educación Musical Universidad de Playa Ancha*. Santiago, Chile.

Agencia Acreditadora para la Calidad de la Educación Superior Qualitas (2010). *Acuerdo de Acreditación n°79 Carrera de Pedagogía en Música Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Santiago, Chile.

Agencia Acreditadora para la Calidad de la Educación Superior Qualitas (2015). *Acuerdo de Acreditación n°374 Carrera de Pedagogía en Música Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Santiago, Chile.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid: ANECA.

Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3, 1-16.

Aróstegui, J. & Cisneros-Cohernour, E. (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. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 179-189.

Bustos, A. (2009). *Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial*. Consultado en <http://givememorehomework.blogspot.cl/2009/07/una-nueva-mirada-para-la-practica-en-la.html> el 01/05/2017

Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de Primaria. *Música y Educación*, 76, 24 - 45.

Carrillo, C. (2014). Early Music Teaching Experiences. The Impact of Teacher Training Programmes. En Th. De Baets y Th. Buchborn (Eds), *European Perspectives on Music Education* (Vol. 3). *The Reflective Music Teacher* (pp. 169 - 179). Innsbruck: Helbling.

Carrillo, C., & Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24(3), 319-335.

Carrillo, C., & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME - Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33, 1-16.

Cisneros-Cohernour, E., & Canto, P. (2010). Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 127-136.

Comisión Nacional de Acreditación (2007). *Acuerdo de Acreditación n°437 Pedagogía en Educación Musical Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la educación*. Santiago, Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2006). *Acuerdo de Acreditación n°283 Carrera de Pedagogía en Música Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Santiago, Chile.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2003). *Acuerdo de Acreditación n°52 Carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Santiago, Chile.

Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores (s.f.). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Consultado en <http://convenios.ucv.cl/> el 09/05/2017

Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, 37(8), 677-692.

Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers. Perspectives for practice*. New Jersey, Pearson Education, Inc.

Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group.

Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 83-102.

Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 111-126.

Ministerio de Educación, República de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música*. Santiago, Chile.

Ministerio de Hacienda, República de Chile. Dirección de Presupuestos (2001). *Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID)*. Consultado en http://www.dipres.gob.cl/595/articulos-140980_informe_final.pdf el 21/05/2017

Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. Consultado en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=2&c=0&lang=en> el 16/ 05/ 2017

Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Núñez, M., & Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Revista Docencia*, 60, 83-89.

Pedagogía en Educación Musical. (s.f.). Universidad de Playa Ancha. Consultado en <http://www.upla.cl/admision/carreras-profesionales/facultad-de-arte/pedagogia-en-educacion-musical/> el 11/05/2017

Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 214, 12-35.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (s.f.). *Manual de Prácticas*. Valparaíso, Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (s.f.). *Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular en Pregrado*. Valparaíso, Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2013). *Proyecto*

Educativo de Pregrado. Valparaíso, Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Música (2009). *Propuesta Curricular*. Valparaíso, Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Música (2014). *Guía de Formularios para la Acreditación de Carreras. Carrera Pedagogía en Música*. Valparaíso, Chile.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Música (2014). *Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Música*. Valparaíso, Chile.

Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 67-81.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revisita/rodriguezja04.pdf> el 13/05/2017 el 11/05/2017

Rodríguez-Quiles, J. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 13-28.

Rojas, A., & Cardemil, C. (1992). *Calidad de la enseñanza*

media: Un estudio de casos. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Sánchez, M., & Corral, F. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 95-109.

Salinas, A. (1994). *Educación media: ¿Para quién?* Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26 - 34.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (2012). *Plan de Mejoramiento Institucional Definitivo (PMI)*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Departamento de Música (2014). *Guía de Formularios para la Acreditación de Carreras. Carrera Pedagogía en Educación Musical*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Departamento de Música (2014). *Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Educación Musical*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Vicerrectoría Académica (2015). *Programa formativo Taller Integrado de Formación en la Práctica (Tifp1)*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Vicerrectoría Académica (s.f.). *Vocación y aspecto socioemocional*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Vicerrectoría Académica (s.f.). *Modelo Educativo*. Valparaíso, Chile.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Vicerrectoría Académica (s.f.). *Proyecto Educativo*. Valparaíso, Chile.