



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA
DIRECCION DE INVESTIGACION
MAESTRIA EN EDUCACION

Evaluación del Currículum de la Escuela Nacional
de Música de la UNAM

Estudio de Caso, Mediante la Aplicación del
Análisis de Correspondencias, Utilizando
el Paquete Informático ADDAD

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN EDUCACION
CAMPO INFORMATICA Y EDUCACION

Presenta:

JULIO VIGUERAS ALVAREZ

DIRECTOR DE TESIS:

M en C. ROGELIO DE JESUS OROZCO

Abril-2000



El currículum, como no es pensado como un conjunto articulado de contenidos, sino como un simple mosaico de asignaturas o disciplinas, el currículo termina convirtiéndose en un espacio burocrático, en un divisor de aguas del campo de trabajo de los docentes y un compartimentador de la acumulación de conocimientos que victimiza a los alumnos, el currículo puede ser también una colcha de retazos, sin principios orientadores, sin directrices políticas o pedagógicas que le den sentido.

La amalgama de fragmentos de lo real que constituye el currículo puede no corresponder a las expectativas de la sociedad, ni tampoco atender las angustias y necesidades de su propia comunidad.

(Parafraseando a Márquez de Melo)¹

¹Márquez de Melo, José. (1988). Desafíos actuales de la Enseñanza de la Comunicación. Lima: FELAFAC.

ÍNDICE

	Página
Introducción.....	5

CAPÍTULO I

ANÁLISIS HISTÓRICO CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA (ENM).

1.1 Orígenes de la ENM.....	8
1.2 Estado y perfil actual de la ENM.....	12
1.3 Orientación	13
1.4 Oferta académica de carreras.....	14
1.5 Estructura de la ENM. (opciones de estudio).....	14
1.6 Recursos humanos.....	15
1.7 El currículum en la ENM.....	16
1.7.1 El diseño curricular de la ENM en el momento actual.....	20
1.7.2 Recientes modificaciones curriculares	25
1.8 El manejo de las herramientas informáticas en la ENM.....	27

CAPÍTULO II

CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA PARA UN REPLANTEAMIENTO CURRICULAR EN LA ENM.

2.1 Introducción.....	30
2.2 Los fines, metas y objetivos educativos en la Educación Superior.....	33
2.3 El aprendizaje	35
2.4 El currículo y sus componentes.....	38
2.5 Hacia un modelo de planificación curricular, direccionado, hacia la instrucción musical.....	52
2.6 El diseño de instrucción en la enseñanza musical.....	59
2.7 La intervención educativa.....	50
2.8 Los modelos de intervención y la instrucción musical.....	67

CAPÍTULO III

CONCEPCIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CON MIRAS A TRANSFORMAR EL CURRÍCULUM DE LA ENM.

3.1 La evaluación educativa.....	79
3.2 Marco teórico y metodológico de la evaluación educativa en la ENM.....	84
3.3 Los modelos evaluativos en la educación.....	97
3.4 Diseño de evaluación de los currícula de la ENM.....	127
3.5 La metodología cualitativa (El análisis de correspondencias).....	144
3.6 El informe final.....	149
3.7 Análisis de los resultados (esquemas).....	150
CONCLUSIONES.....	186
PROPUESTAS.....	191
BIBLIOGRAFÍA.....	195
ANEXOS.....	202
Anexo I Listado de carreras que no cuentan con programas.....	203
Anexo II Instrumento de Evaluación Curricular.....	208
Anexo III Inventario del equipo informático a disposición en la ENM.....	224

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la experiencia personal obtenida como docente a lo largo de muchos años, en la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y habiendo mantenido un especial interés con respecto a la problemática de la enseñanza musical, el contenido del presente estudio, se enfoca hacia la realización de un análisis crítico, que pueda en un momento dado ayudar a generar diferentes propuestas para la modificación sustancial de las estructuras educativas musicales en lo general, y de manera particular las que se realizan en la ENM, enfatizando la importancia de aquellos elementos teóricos básicos de la planeación, diseño curricular, intervención, evaluación e informática educativa.

Identificar y reconocer críticamente que en esta escuela, existe una problemática muy concreta como lo es: la obsolescencia de los planes y programas de estudio; así como la deficiente conceptualización curricular del profesorado, como consecuencia de la falta de formación en diseño y teoría curriculares, aunado a la casi inexistencia de órganos de planeación en el centro, incluyendo la ausencia de criterios sistemáticos fundamentados teóricamente y confiables de evaluación, excesiva deserción, la utilización de la experiencia empírica como único elemento de la práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la inconsistencia en la selección, organización, secuenciación y actualización de los contenidos de los currícula; la dificultad de operación de los mismos; así como, la nueva creación de en un futuro inmediato; la falta de establecimiento de los perfiles ingreso egreso, la inexistencia de programas en casi el 70% de los estudios de licenciatura, etc.

Ante esta perspectiva, ¿Cómo justificar y planear una amplia reestructuración académica basada en un buen modelo curricular?, ¿De dónde hay que partir para elaborar y diseñar un modelo de Intervención educativa efectivo y articulado, como un medio para optimizar el trabajo instructivo del

centro?, y aún más, ¿cómo incidir en la modificación y planeación de las políticas académicas que los órganos de gestión directiva deben impulsar?, y desde luego ¿cómo evaluar tal situación?

En el desarrollo de esta investigación intentamos dar respuesta a estas interrogantes, incluyendo la propuesta de insistir en integrar formal y plenamente la informática educativa musical en la ENM. Estas dos conceptualizaciones que provienen de fenómenos hoy ya no tan contemporáneos ni tan novedosos, no pueden ser excluidas de un proceso de cambio y mejoramiento, por lo que sin lugar a duda el promover la intervención educativa apoyada con medios y herramientas informáticas en el nuevo currículo de este centro, es parte de los objetivos y aterrizaje de este trabajo.

En el primer capítulo de esta tesis se intenta hacer una contextualización dirigida a reseñar históricamente el desarrollo del currículo en la ENM, considerando en qué consiste la oferta de la enseñanza y estudios que se imparten en ella, sus planes de estudios, duraciones y, una reflexión histórica desde la perspectiva del origen curricular y otros aspectos relacionados con la temática.

En el segundo se desarrolla una amplia conceptualización curricular y de modalidades de intervención educativa, modelos de diseño instructivo y sus distintos enfoques, desde un punto de vista teórico.

El tercero profundiza teóricamente sobre la evaluación educativa, elementos de la evaluación curricular, modelos, y presentación de una propuesta de evaluación curricular diseñada especialmente para la ENM, con su aplicación y presentación de resultados y mapeos de la investigación realizados a través del paquete informático ADDAD, para pasar finalmente a las conclusiones y las propuestas, mismas que se espera permitan ayudar a la realización de una eficiente y profunda reestructuración curricular.

Un objetivo más general de todo el estudio es ir aglutinando, adecuando constructos, fases, partes y procesos expuestos en los capítulos mencionados, con el fin de contribuir a una mejor integración y adaptación en la educación moderna y tecnológica a las características tan especiales y puntuales que tiene la enseñanza de la música. Se han reunido elementos que se consideran valiosos para aterrizar en una futura propuesta de macro-intervención curricular, proponiendo aspectos esenciales para integrarla y así poder establecer mejores bases que permitan diseñar un nuevo modelo curricular más articulado, sólido y de alta calidad, y que pueda contribuir al desarrollo académico musical en la ENM de una manera sostenida, dando así también una respuesta adecuada a la fragmentada, contradictoria y desarticulada enseñanza musical que se imparte en el momento actual en este centro.

En conclusión, considerando la hipótesis de que los recursos educativos invertidos y la amplia experiencia del profesorado, no han producido el rendimiento académico esperado, ni de alumnos ni de egresados, razones por las cuales, este trabajo aspira a contribuir a la transformación y mejoramiento de las diferentes problemáticas planteadas, que desafortunadamente son realidades que aún en el momento actual (año 2000) existen en la ENM.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS HISTÓRICO CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO DE LA ENM DE LA UNAM.

1.1 ORÍGENES DE LA ENM.

La ENM-UNAM, forma parte de las instituciones de mayor prestigio nacional que imparten instrucción musical en diferentes niveles y, de manera muy particular en el nivel de educación superior.

El origen más lejano de donde se genera la aparición de la ENM, se remonta al siglo pasado en 1868, cuando la tercera Sociedad Filarmónica promueve la fundación de una institución de educación musical, que después de varias vicisitudes y cambios, fue nacionalizada; así se formó el Colegio Nacional de Música. Sin embargo, no fue sino hasta 1905 cuando este colegio se incorpora a la entonces Secretaría de Instrucción, con el nombre de "Conservatorio Nacional de Música".

Al triunfo de la revolución, fue proyectado el Departamento de Bellas Artes que dependía directamente de la Universidad y a éste, le fue integrado el Conservatorio. En este centro se elaboran nuevos planes de estudio para todos los centros artísticos de aquel entonces.² El Conservatorio no tiene representación ante el consejo universitario, aún cuando, como entidad educativa, depende económicamente de la universidad. Los primeros consejeros universitarios fueron Estanislao Mejía, Gustavo E. Campa y Carlos J. Meneses.³

² Isunza Manrique, Rosana. (1985). Breve Historia de la fundación de la ENM. México: inédito.

³ Mejía, Estanislao. (1947). Anales de la Escuela Nacional de Música. México: UNAM.

Ya en 1920, cuando fue decretada federalmente la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos establece los lineamientos culturales del gobierno, reorganizando la administración y asumiendo el rectorado de la universidad por un breve período, casi un año. Su proyecto académico fue populista y da relevancia al quehacer artístico, declarando en el boletín de la universidad del 1o. de agosto de 1920: "que el estado es claro, no puede juzgar la obra del artista, pero en cambio puede exigir del artista que trabaje..." Vasconcelos, en su rectorado y como secretario de educación pública, dio impulso ideológico a la lucha por la autonomía universitaria en 1929. A partir de ello, del primer Congreso Nacional de Música⁴ surgió la estructuración de un Centro de Estudios Musicales Universitario Autónomo e Independiente, para cumplir con la formación de diferentes profesionistas capacitados en el arte musical; de éste proyecto se origina, en un ambiente de numerosísimas contradicciones y de múltiples intereses políticos por la obtención de la autonomía universitaria, nace en 1929 la Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, como resultado de un movimiento emanado del mismo Conservatorio Nacional de Música.⁵

Si bien, ya en ese tiempo, un reducido sector de conservatorianos aspiraban a pertenecer a una institución universitaria, idea no bien vista por el entonces director del Conservatorio, el insigne compositor mexicano Carlos Chávez.

Pero finalmente, este movimiento triunfa, y el 7 de octubre de 1929 surge la nueva escuela bajo el nombre de Facultad de Música de la UNAM.

Cabe agregar que en 1927 fue cuando se discute la reforma académica-universitaria, reestructurando los planes y programas de estudio y siendo aún Conservatorio, en este centro se otorgaba un título profesional.

⁴Dultzin, Susana. (1981). Historia Social de la Educación Artística en México. México: INBA-SEP, pp. 40.

⁵Edición conmemorativa del XL Aniversario de la ENM. (1970). Dirección General de Publicaciones UNAM. México. UNAM.

Carlos Chávez asume la dirección del conservatorio en 1928 y él fue quien promueve el cambio de nombre, de Conservatorio por el de Escuela de Música, Teatro y Danza⁶, tratando de que esta escuela no dependa de la universidad, lo que tiene como consecuencia otro movimiento para el establecimiento de una nueva escuela universitaria, hecho que se consuma en agosto de 1929 y se aprueba el 11 de septiembre del mismo año por el consejo universitario. Así, lo que sería la nueva Facultad de Música se instala el 7 de octubre en el edificio Mascarones, lugar que en aquél entonces ocupa la Facultad de Filosofía y Letras⁷.

Surgida a raíz del descontento por la segregación del conservatorio de la universidad nacional, inicialmente se hace una reestructuración para posteriormente elaborar un primer Plan de Estudios, y así, apegándose a la realidad, le es cambiado el nombre de Facultad (erróneamente aplicado desde el punto de vista actual, ya que tal denominación supone un centro de estudios en donde se imparte cursos de posgrado) por el de "Escuela Nacional de Música"⁸.

Carlos Chávez, personaje controvertido y clave de aquella época, declara en 1929, al periódico "El Universal": "En un país joven como México, es preciso que el arte, para su prosperidad esté bajo el decidido patrocinio del estado".⁹ además afirmó: "Que nazca del "Conservatorio", la orientación musical que el pueblo necesita para poder apreciar debidamente, sobre todo las obras contemporáneas".¹⁰

Para entender las posiciones de esa época y aclarar el plano en que queda la ENM en los siguientes 40 años, cito un párrafo de una investigación de Rosaura Guzmán, que analiza y explica con precisión la posición monopólica de Carlos

⁶Mejía Estanislao. (1947). Anales de la Escuela Nacional de Música. México: UNAM.

⁷ Plan de Estudios de la Facultad de Música. (1950). Documento consultado en el CESU. México: UNAM.

⁸ Orta, Velásquez, G. (1938). Breve Historia de la Música en México. México: Porrúa. pp. 454.

⁹Chávez Carlos. (1929). Entrevista, Periódico "El Universal". México D. F.

¹⁰IBID.

Chávez, sintetizada en las declaraciones antes mencionadas. "Este último párrafo deja ver lo paternalista en la oficialización del arte. El conservatorio como cultura oficial, será quien dirija, coordine y diga, cuál debe ser el desarrollo cultural (musical), de todas las clases sociales. Con esto se hace patente la hegemonía de una cultura: la dominante; negándose de ésta manera todo tipo de manifestación que no dirija el "Conservatorio" ".¹¹ Así, la hegemonía dominante del pensamiento conservatoriano con respecto a las directrices que debían tener las políticas culturales en materia musical, encabezada por Carlos Chávez y apoyada por el aparato gubernamental INBA-SEP, mantuvo a la ENM fuera de toda posibilidad de participar equitativamente en la vida artística nacional, y excluida también de los apoyos oficiales destinados al desarrollo de la cultura musical nacional, más aún fue muy evidente que Chávez, al ser excluido en forma directa de la nueva escuela universitaria, participa a petición del mismo rectorado como asesor, proponiendo que la nueva escuela de la universidad se oriente únicamente a la generación de instructores de enseñanza musical (profesores), y el conservatorio a la formación de los ejecutantes (instrumentistas). En consecuencia de lo anterior, el desarrollo de la ENM a partir de su fundación, estuvo opacado por esas realidades políticas y socio-educativas ya comentadas, y en parte esto explica parcialmente, por qué el desarrollo de la ENM estuvo condicionado siempre, manteniéndose a la sombra del "Conservatorio".

Desde luego, esta realidad histórica no justifica el estado y la situación actual de la ENM, ni mucho menos podría afirmarse que estos hechos sean el único origen del deficiente estado académico que guarda hoy la institución, ni tampoco sería lógico justificar las disfuncionalidades académicas o situaciones atípicas como resultado de las herencias atávicas, aunque sí ha repercutido indudablemente en el quehacer cotidiano de la misma.

¹¹ Guzmán Rosaura. (1994). Análisis Curricular de la carrera de Percusión del Conservatorio Nacional de Música. Tesis Facultad de Pedagogía. México: UNAM.

Este breve análisis histórico de la institución, como parte de la realidad de la enseñanza musical en México, nos da el apoyo de arranque para iniciarnos en el entendimiento de cómo se configura la práctica educativa en la ENM, para así conocer hasta qué punto está comprometida hoy nuestra institución en la formación de verdaderos profesionales, que le den una auténtica justificación, solidez y amplio sentido social, a la formación superior universitaria que los alumnos deben recibir de una universidad pública.

1.2 Estado y perfil actual de la E.N.M.

En la ENM se ofrecen programas de estudio en diversas modalidades y carreras del ámbito musical, sobre la base de la conceptualización de la educación como una firme contribución al cambio y desarrollo social, que precisa nuestro país.

En este centro se desarrollan actualmente programas académicos de enseñanza musical, impartidos simultáneamente en diferentes niveles de instrucción y en distintos campos de competencia, tales como: instrumentista, compositor, pianista, cantante, etnomusicólogo y educador musical.

El modelo curricular del plan de estudios para la licenciatura requiere obligatoriamente, el cursar un ciclo propedéutico de seis semestres; paralelamente, el alumno puede solicitar la opción de cursar una carrera de nivel técnico cubriendo el propedéutico y además dos semestres en el nivel licenciatura, que actualmente es de ocho semestres.

En la enseñanza que se imparte en las clases de la ENM, se trabajan tanto materias colectivas como clases individualizadas, casi tutorales, el promedio de duración de las clases individuales (instrumento) es generalmente de aproximadamente 15 minutos semanales, mientras que las clases colectivas son de 2 horas por semana.

La duración del propedéutico es de 6 semestres y la licenciatura es de 8; en promedio el número de materias que se cursan por semestre en el propedéutico es de 5.41, mientras que en la licenciatura se cursan un promedio de 6 materias por semestre, en el nivel técnico encontramos un promedio de 6.97 materias por semestre, impartidas tanto en propedéutico como en los 2 semestres de la carrera técnica.

1.3 Orientación.

La Escuela Nacional de Música de la UNAM, en tanto institución universitaria, aspira en teoría, a formar músicos preparados con el mayor rigor técnico-musical, y que también desarrollen al máximo diversas capacidades artísticas y críticas, incluyendo aspectos humanísticos y científicos como parte de una meta más general e integral de los objetivos básicos de la instrucción nacional.

Es innegable que, por el momento, la ENM en el aspecto musical está orientada hacia la enseñanza del arte de la música culta¹²; es decir la música comercial o popular está excluida de los currícula.

Brevemente, se puede resumir que se pretende instruir en el marco de una concepción integral, que supone dar al alumno conocimientos y técnicas tanto teóricas como prácticas, que favorezcan su desarrollo armónico como músico profesional y universitario.

¹² Se entiende por "Música Culta", a la que, para su elaboración se ha requerido de todo un proceso escolarizado.

1.4 Oferta académica de carreras.

En la ENM se imparten 6 carreras *técnicas* en :

- 1.- Canto
- 2.- Composición
- 3.- Educación musical
- 4.- Etnomusicología
- 5.- Piano
- 6.- Instrumentista. Para esta área se pueden elegir los siguientes instrumentos:

Acordeón	Corno Francés	Oboe	Trombón
Arpa	Fagot	Órgano	Tuba
Clarinete	Flauta Dulce	Percusiones	Viola
Clavecín	Flauta Trans.	Saxofón	Violín
Contrabajo	Guitarra	Trompeta	Violoncello

Así mismo, la escuela cuenta con 6 *licenciaturas* en las mismas modalidades señaladas anteriormente (mismas que reportan un alto nivel de atraso, en materia curricular, éste aspecto será explicitado más adelante en el desarrollo del estudio).

1.5 Estructura de la ENM. Opciones de estudio.

En la ENM se ofrecen diferentes planes de estudio en diversas modalidades, carreras y niveles diferentes, como son los siguientes:

Primer nivel.

- a) Iniciación Musical: orientada a niños y adolescentes que cursan paralelamente estudios de primaria y secundaria. Este nivel se imparte en el Centro de Iniciación y está dirigido a niños de 5 a 15 años de edad.

Segundo nivel.

- b) Propedéutico: (duración tres años) requisito obligatorio para poder ingresar a la Licenciatura (en cualquiera de las 6 carreras antes mencionadas), orientado para alumnos que cursan paralelamente o que ya concluyeron el bachillerato. (los alumnos que cursan el propedéutico, opcionalmente pueden cursar estudios de nivel técnico con una duración total de 4 Años).

Tercer nivel.

- c) Nivel Técnico: es una carrera corta que consta de 6 semestres que se cursan en el ciclo propedéutico paralelo al bachillerato y 2 semestres más, integrados de manera común en el nivel de licenciatura.

Cuarto nivel.

- d) Ciclo Profesional, nivel Licenciatura: para alumnos que han concluido el bachillerato y que han acreditado las materias del curso propedéutico, incluyendo un examen-recital de cambio al nivel licenciatura (con este examen acreditan el sexto y último semestre del nivel propedéutico musical) .¹³

1.6 Recursos Humanos.

La Escuela Nacional de Música, cuenta en 1999 con una planta docente de 247 Profesores, distribuidos en diversas categorías Prof. Carrera 17%, asignatura 64%, honorarios 6.7% tec. académicos 1.6 %, ayudante. Prof., 9.15%, jubilados recontractados; 0,4%.

En la ENM se cuenta con las siguientes Coordinaciones Académicas: Alientos, Cuerdas, Teclados, Canto, Guitarra, Materias Teóricas, Percusiones, Música antigua, Investigación y Etnomusicología.

¹³ Además deben de presentar el examen de admisión de la UNAM., o haber cursado la Escuela Nacional Preparatoria, la cual otorga el pase automático.

La composición de la población estudiantil en la licenciatura es de 290 alumnos; adicionalmente, 400 en nivel de iniciación y 600 de nivel propedéutico.¹⁴

1.7 El Currículum en la ENM.

A partir de la fundación el 7 de octubre de 1929, de la denominada en aquél entonces Facultad de Música, situada en el edificio de Mascarones de la calle de Ribera de San Cosme #71, el primer director designado fue el maestro Estanislao Mejía, quien en su toma de posesión expresa: "que los Músicos del porvenir, queden incorporados intelectual, artística y socialmente en el reino de la idea en que se mueven todos los profesionistas mexicanos."¹⁵

El Plan de Estudios que se utiliza en la naciente Facultad de Música, es una adaptación del que estaba en vigor en el Conservatorio. El mapa curricular de asignaturas y los articulados son sólo modificaciones de la entidad anterior¹⁶.

Para 1933, a iniciativa de Estanislao Mejía, se propone un nuevo plan de estudios que incluye un Bachillerato Musical, un Ciclo Profesional y un supuesto Doctorado en Música. Este nuevo plan, suple al plan de 1930 y al provisional de 1932¹⁷.

En el articulado de este nuevo plan, se incluye una especie de transición que va integrando a los alumnos que provienen de los estudios conservatorianos de 1923 y de la Facultad de Música de 1928. Pasan algunos años, y ya en el período directivo del Mtro. José Rocabrana (1933-1942), se implementa el plan

¹⁴ Fuente PLANTAC 99-1. UNAM.

¹⁵ Edición conmemorativa XL aniversario ENM. (1970). México: Dirección General de Publicaciones de la UNAM.

¹⁶ La consulta de estos planes solo es posible en el archivo de la DGAE-UNAM, México D. F., Torre de Rectoría.

¹⁷ Mejía, Estanislao. (1933). Planes de Estudio de la Facultad de Música. México: UNAM.

1936, mismo que puede considerarse históricamente, como el primer currículum formal en la ENM.

Con el nuevo plan de estudios, simultáneamente, también se establece un nuevo nombre al plantel, denominándole Escuela Superior de Música de la UNAM.¹⁸ Aquí se esbozan con claridad los objetivos institucionales, se incluyen asignaturas del bachillerato, el mapa curricular del nivel profesional y las condiciones para la obtención del grado de Maestro en Música, y se establecen los requisitos para obtener el diploma de "Estudios en Investigación Folklórica".

En 1939, aparece un nuevo plan que es aprobado y puesto en marcha el 10. de febrero de ese mismo año.¹⁹ En él se ofrecen las carreras de cuerdas (violín, violoncello), piano, canto y composición; además, se pueden cursar carreras de profesor en instrumentos de aliento, canto coral, folklore y solfeo. En la carrera de instrumentos de aliento, simplemente se entregaba un certificado que avala los estudios realizados.

A partir de este primer plan de estudios, caracterizado más por la buena intencionalidad que por la funcionalidad, y en el cual el único requisito de estudios era la secundaria, se titula a los egresados con una denominación de Maestro de Música, que desde luego no corresponde al concepto actual de nivel posgrado (Maestría).

Durante la gestión del maestro Luis G. Saloma, ya con el nombre de Escuela Nacional de Música, se aplicaron diferentes planes que no habían sido oficialmente aprobados, como sí fue el caso del plan aprobado en 1939.

Al llevarse a cabo la separación del CNM y la Universidad Nacional, los fundadores de la Facultad de Música (hoy ENM) se plantean "reestructuraciones

¹⁸Plan de Estudios y constitución de la Escuela Superior de Música dependiente de la UNAM. (1936). México: UNAM

¹⁹Plan General de Estudios de la Escuela Superior de Música. (1938). México: UNAM.

básicas” con el fin de imprimir un mayor carácter académico, tratando de armonizar el aspecto cultural general y el humanístico, con las materias específicas musicales.

Cuando toma posesión Juan D. Tercero en 1946, se propone hacer una exhaustiva revisión curricular que no concreta, pero aún así aparecen cambios en las materias obligatorias del bachillerato, cambios que facilitan que el alumno pueda sustituir y cursar asignaturas cercanas a los estudios musicales, por ejemplo: armonía en lugar del latín, solfeo en vez de modelado y así sucesivamente; de igual manera, se incluye el sistema de valor crediticio (de créditos) por materia para la estructura curricular de la ENM.

En 1957, es nombrado director de la ENM el maestro Jesús C. Romero, el cual presenta un proyecto de reestructuración curricular que no tiene éxito. En esta propuesta, se plantea la realización de diferentes ciclos y 6 carreras tales como: Dirección de orquesta, Composición, Cantante, Instrumentista, Pedagogía musical y Musicología.

Este proyecto sufrió cambios y lo único que logró fue integrar adiciones al plan vigente del 39.

Siendo director el maestro Aurelio Fuentes Trujillo, en 1962, él junto con otros docentes del consejo técnico, se modifican los planes de estudio, y se eliminan algunas asignaturas musicales y otras pertenecientes a la enseñanza secundaria, como es el caso de las matemáticas, civismo, etc., además aparece la seriación de materias, y se reestructuran los estudios del nivel infantil.²⁰

Cabe señalar que en los mapas curriculares estaban incluidas asignaturas de secundaria y preparatoria, mezcladas con las asignaturas de los estudios

²⁰Zúñiga Vázquez Beatriz E. Memorias de modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de Escuelas y Facultades de la UNAM. (1925- 1980). México: UNAM.

musicales; de esta heterogeneidad se genera una gran confusión e incongruencia tal, que tarda muchos años en ser superada.

En 1966, se diseña una nueva reforma curricular, que fue aprobada internamente el 30 de noviembre del mismo año, y posteriormente ratificada por el Consejo Universitario²¹ el 15 de diciembre de 1967.

Ya en 1968, se proyecta la formalización profesional de los estudios musicales. De este intento inicial surge, en el periodo directivo del Mtro. Reyes Meave, la creación de la Licenciatura en Música. A partir de aquí se instituyen los planes de estudio para las carreras de licenciatura en composición, piano, instrumentista, canto, folklorista y profesor de música. En esta modalidad se establece la instauración de un curso propedéutico de 3 años como requisito para ingresar a la licenciatura, sobreentendiéndose que era necesario haber cursado el bachillerato, inclusive.

Para el año 1983, la entonces directora Profa. Consuelo Rodríguez P.²², atiende toda una corriente de ideas comandada por el entonces rector de la UNAM, Octavio Rivero Serrano, quien promueve la formulación de nuevas carreras técnicas²³, integradas a los cursos propedéuticos (éste último como requisito previo y obligatorio), creando un nivel técnico y colateral a los estudios de licenciatura.

Este plan queda aprobado a principios de 1985, y se pone en vigor en octubre del mismo año, también en esa época aparecen diversas propuestas que plantean la integración de nuevas carreras (construcción de instrumentos,

²¹ Alarcón Alicia. El Consejo Universitario. (Sesiones de 1927-1985). México: UNAM.

²² Directora de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, periodo 1980-1983.

²³ Cabe destacar aquí, que esta oferta de las carreras técnicas han sido un absoluto fracaso, como lo demuestra la baja matrícula y en consecuencia lógica el casi inexistente egreso de alumnos que optaron por esta modalidad.

musicología, etc.). De estos proyectos solos se han puesto en práctica, la carrera de Etnomusicología.

1.7.1 El diseño curricular de la ENM en el momento actual.

El plan de estudios vigente de la ENM, es una totalidad compleja en la que inciden diferentes aspectos negativos, los currícula, sorprende en principio: ya que después de realizar una investigación para reunirlos, el resultado fue; que en la mayoría de las carreras que se imparten en la ENM, los programas temáticos están incompletos; específicamente en las áreas de: instrumentos, composición, canto y composición (consultar el anexo 1 al final), solo se encuentran en su totalidad los de Educación Musical y Etnomusicología.

Al analizar los fundamentos de la elaboración de las carreras de música, configuradas con la finalidad de poder dimensionarlas de manera teórica y práctica, el análisis revela que en su diseño formativo existe muy poca claridad y falta de definición de objetivos específicos, lo cual consideramos, ha promovido la inoperatividad y obsolescencia; así mismo es notoria y preocupante la fragmentación de los contenidos, el carácter difuso de algunas materias que acusan cierta falta de definición epistemológica y la insuficiencia de contenidos mínimos básicos, que deberán estar establecidos, para garantizar la adquisición de conocimientos más amplios, que se requieren actualmente en el campo, y que debe tener el futuro músico profesional universitario.

Todas estas deficiencias ponen de manifiesto, sin lugar a dudas, que en la ENM no se ha desarrollado la cultura y aplicación del currículum y la evaluación, con un enfoque pedagógico serio; es decir, este aspecto no ha tenido la relevancia que debe tener en un centro de estudios profesionales.

Al no utilizar ni aplicar criterios programáticos, propios de todo diseño curricular, no sólo queda evidenciado que en nuestro centro prevalece la hegemonía de las inercias y resistencias, sino que, más grave aún, a partir de ello nos podemos explicar en buena medida, los bajos y desiguales rendimientos académicos que exhiben sus egresados, en otras palabras, desafortunadamente el centro se aleja del cumplimiento satisfactorio de las funciones y objetivos para los que fue creado.

El plan de estudios vigente, puede ser descrito desde diferentes concepciones, y esto depende de la definición teórica que se establezca para poder ubicar dicho plan. Aunque si bien es cierto que la evaluación del currículo corresponde a un proceso de análisis, comprensión y valoración del plan de estudios, que es abordado posteriormente con mayor detalle, se ha considerado necesario el ir identificando algunos elementos que lo constituyen, sus principios organizadores y poner en relieve sus puntos débiles, para adelantar ciertas concepciones, que facilitan la posibilidad de comenzar a establecer las características y contenidos de los planes y programas de estudio. En función de que los elementos que lo constituyen, han sido determinados por criterios y valoraciones sumamente vagas, expresadas mediante afirmaciones tales como las que aparecen, por ejemplo, en la carrera de Licenciado en Educación Musical cuando se plantea el perfil del egresado como "un portador e investigador de la cultura musical, empleando en igualdad de importancia el lenguaje de esta disciplina y los recursos psicopedagógicos que favorecen el aprendizaje de la música en el contexto histórico social actual".

Como puede observarse en este ejemplo, el plan de estudios y sus contenidos, ponen en clara evidencia la ausencia de un pensamiento teórico-metodológico que fundamente la base de una organización coherente, sustentado por algún enfoque o tendencia en las líneas de trabajo, que deberían de estar integrados a bases metodológicas efectivas, que aterrizaran finalmente en la

vinculación plena de las necesidades curriculares musicales que requiere la sociedad.

¿Cómo se puede plantear que un educador necesita comenzar sus estudios abordando la actividad de investigación?, cuando en primera instancia, este futuro profesional de la educación musical, lo que requiere, además de amplios conocimientos musicales, es formarse en otras líneas de estudio fundamentales, tales como: las Teorías del Aprendizaje, del Conocimiento, Psicología Educativa, Didáctica Musical, etc., en fin, en el manejo de los principios básicos de las ciencias de la educación, orientadas y adaptadas hacia la Pedagogía Musical?. Elementos que le permitirán al futuro docente, el diseño y aplicación de diferentes estrategias educativas que eficienten y den potencia a su ejercicio profesional.

Se entiende que un educador podría integrarse, en un futuro también, a la actividad de la investigación, pero incongruentemente este plan propone primero iniciarse como investigador y no como educador.

Dado lo cual, al tratar de definir y establecer las características del plan de estudios vigente, bien podría decirse que éste proviene de una deformación disciplinaria muy alejada del campo del conocimiento del currículum, y además, sin bases conceptuales, originalidad, creatividad y efectivo cumplimiento para lograr el desarrollo de los participantes en el programa lo que fundamentaremos más adelante.

En relación con los contenidos de los planes y programas de estudio establecidos en 1984, posiblemente implementados con ambiciosas estrategias de crecimiento, y después de varias generaciones de graduados, observamos, que el resultado ha sido muy significativo, en cuanto a la marginación profesional por el bajo nivel de formación y el bajo número de egresados. El resultado terminal de las carreras se caracteriza por que no se han alcanzado los objetivos educacionales de capacidad, destreza y actitudes que permitan al alumno el

desempeño de funciones profesionales prácticas, para las que se supone ha sido instruido.

Así mismo, la interrelación social e individual, propia de todo proceso educativo, no se encuentra claramente definida en este plan de estudios, tampoco se contempla la vinculación teórico-práctica, ni la conformación de una estructura interdisciplinaria.

Otra de las grandes contradicciones de este plan, es el carácter del curso propedéutico, que aparte de tener una duración extremadamente larga (3 años), no ha sido implementado adecuadamente como un área de formación básica, con una auténtica finalidad propedéutica, como son los aspectos formativo y explorativo.

En cuanto a los contenidos, secuenciación y definición de las líneas de trabajo de los planes de estudio, aquí se menciona, que en el organigrama actual no se distinguen claramente las partes y componentes, y tampoco se observa una descripción minuciosa de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como los procedimientos más idóneos, que pueden facilitar la obtención de esas experiencias de aprendizaje, y posiblemente, uno de los aspectos más débiles, es la ausencia de formulación de criterios y formas de evaluación.

En general, es poca la claridad manifiesta en la elaboración y diseño de los propósitos generales de las asignaturas del plan de estudios, por lo que el mismo en su conjunto, adolece de las características básicas de sustentación de algún modelo de diseño y planeación curricular propio de la instrucción musical; ni responde a las experiencias de formación y contenido académico necesarias, para responder a las necesidades que el campo profesional requiere.

166187

Ante esta clara situación, la consecuencia lógica para el futuro, es proponer la elaboración de nuevos planes de estudio, y en consecuencia el diseño de modelos de intervención que sean adecuados a la educación musical, que permitan constituir nuevas metas, y poder así superar los puntos más débiles que en la actualidad tienen los programas.

En el marco de esta dinámica, es importante considerar que también ha incidido el hecho de que muchos docentes no están dispuestos a sujetarse a la aplicación de programa alguno; y es obvio que un alto índice de profesores, aún desconociendo los contenidos de los obsoletos e incompletos programas curriculares vigentes, han encontrado comodidad en esta inercia, promoviendo así, la no aplicación de los programas, al abrigo de una equívoca interpretación de la libertad de cátedra.

La realidad presentada, es en nuestro contexto un problema que ya es histórico, y que lamentablemente abarca también otras instituciones de educación musical y no se presenta ya como un problema circunscrito únicamente al caso de la ENM.

En la medida que la ciencia y la tecnología educativa avanzan, se ha hecho necesario el dominio de un conjunto de saberes que le permitan al futuro músico y al educador musical estar en condiciones óptimas para poder responder satisfactoriamente a las demandas sociales de enseñanza y práctica musical que el país requiere, aspirando siempre a formarse en condiciones de excelencia.

Razón por la que, por último, entendemos que todo currículo presupone que debe ser planificado adecuadamente para satisfacer muy diversas necesidades sociales.

1.7.2 Recientes Modificaciones Curriculares.

Recientemente (1996) fue aprobada en la ENM, una propuesta de modificación al plan de estudios vigente de la carrera de educación musical que data del año 1983²⁴. Este proyecto de modificación, fue sometido al análisis de un comité de diferentes expertos que fundamentan por escrito y de manera amplia las enormes deficiencias teórico-metodológicas de la propuesta.

Al respecto, no sólo se hizo caso omiso de las recomendaciones del comité de expertos, sino que aún cuando era necesario reestructurar sustancialmente el mencionado plan, fue aprobado al vapor, más, por necesidades de tipo extra académico, lo cual provocó al seno de la comunidad, muchas dudas en torno a la calidad del mismo. Un argumento (y el más sólido) para aprobarlo (aplicando algunas simples modificaciones), fue que, éste era en sí una maravilla comparado con el obsoleto e incongruente plan anterior, y además, se arguyó, era muy necesario presentarlo urgentemente para quedara integrado al informe de los logros académicos de la gestión administrativa en turno.

Entre las deficiencias del plan de estudios se encuentran los siguientes aspectos:

- Imprecisión de los enfoques pedagógicos .
- Líneas de trabajo y de estudio incompletas.
- Bibliografía arcaica.
- Ausencia de temas centrales.
- Selección de temas que en nada contribuyen a la formación de los futuros pedagogos musicales.
- Inadecuada inserción de la Investigación desde el inicio de la carrera.

²⁴ Plan de estudios aprobado el 15 de marzo de 1983, aprobación del Consejo Universitario el 16 de enero de 1985, entrando en vigor en octubre de 1985.

Por otro lado, no se problematiza con temas de interés básicos tales como:

- a) Problemas de los estudiantes que cursan estudios musicales, desde sus diversas etapas e intereses, personalidad, adolescencia, niñez, etc.
- b) Problemática social e institucional de la Educación Artística.
- c).El papel del educador en la instrucción obligatoria.

Por lo anterior, es fácil deducir que es remota la posibilidad de que se integre en la ENM algún grupo de trabajo académico con una sólida formación en esta temática, que permita la reestructuración curricular, vinculada a la reorganización logística y administrativa en el corto plazo.

Perfilándonos ya hacia el final de este capítulo, nos va quedando claro, que el actual currículo de la ENM, en general ha prescindido de elementos de planeación, que compartan elementos válidos de eficacia y rendimiento adecuados, es decir su construcción ha partido de la simplicidad del conocimiento común, y no cuenta con la confiabilidad y validez que permitan por un lado obtener productos de calidad y por el otro lado incidir en el Sistema Educativo Nacional, ya que lo deseable sería que la instrucción musical fuera materia curricular en la instrucción básica, dada la responsabilidad social encomendada al centro.

La enseñanza es una profesión y ésta persigue resultados que exigen una observación y una evaluación minuciosa, en la cual se integren elementos generales, importantes y trascendentes, por lo que no se debe dejar de insistir en la promoción permanente de la profesionalización y actualización de la enseñanza musical universitaria, ya que de estos beneficios, se podría lograr adicionalmente la proyección de nuestro centro como una entidad promotora de fundamentados planes y programas de estudios musicales, de modelos de instrucción, de evaluación y de innovación de nuevos métodos pedagógicos que también podrían estar apoyados por las herramientas informáticas.

1.8 El Manejo de las Herramientas Informáticas en la ENM.

El incremento y desarrollo de la tecnología informática en sus diferentes modalidades audio (en diferentes tipos de soportes), vídeo, computología, y combinaciones diversas como: el disco láser, video conferencias, Internet, etc., ha transformado significativamente la práctica docente y el rendimiento del quehacer académico en la mayoría de los centros educativos en todos los niveles, de instrucción, potenciando crecientemente el desempeño de la actividad docente y en consecuencia ha dado un fuerte impulso al desarrollo del alumnado.

Los medios informáticos son herramientas poderosas en las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y permiten aumentar las posibilidades de apoyo que se pueden brindar al estudiante ya en el terreno musical, desde diversos ángulos, por ejemplo, en el terreno de la computación, el cómputo básico (sistema operativo, el ambiente Windows, procesadores de texto, algún lenguaje de programación, bases de datos, etc.), y derivar posteriormente al acceso de paquetería instruccional especializada en música para atender, entre otros aspectos, el entrenamiento auditivo, copiado de partituras, análisis musical por computadora, creación y composición musical, notación musical asistida por computadora, etc.

Actualmente la ENM cuenta con un pequeño laboratorio de cómputo musical, un departamento de producción audiovisual y un departamento de informática.

En el laboratorio de cómputo musical actualmente se imparten diferentes cursos como, por ejemplo :

- Acústica básica y uso básico de síntesis de sonidos.
- Computadoras y sistema midi.
- Notación musical asistida por computadoras con diferentes paqueterías,

tales como por ejemplo: Performer, Finale y otros...

- Programación en lenguaje Gfa, aplicado a la música.
- Introducción a la música por computadoras.

Asisten a estos cursos un promedio de 36 alumnos por semestre.

Una lista del inventario existente en este laboratorio, se encuentra en el anexo

3.

El departamento de producción audiovisual, actualmente tiene asignadas las tareas de organizar y custodiar los acervos de la videoteca; catalogación de los videos; grabación de los exámenes profesionales, cursos, conciertos relevantes y los informes de los directivos de la institución.

El departamento de informática lamentablemente trabaja específicamente para fines administrativos y sus tareas fundamentales han sido: aplicación de campañas antivirus, asignación de computadoras a los diferentes departamentos y oficinas del centro, apoyo técnico al departamento de adquisiciones, capacitación entregando manuales e instructivos a los usuarios administrativos, mantenimiento e instalación de equipo, elaboración de estadísticas administrativas, asesoría en el uso del equipo, asesoría en sistemas, asesoramiento en problemas de impresión, elaboración de programas, diseño de sistemas, pero absolutamente nada orientado en dirección de la Informática educativa.

Se espera que después de desarrollar la conceptualización teórica que a continuación se presenta y posteriormente la evaluación curricular con sus resultados, quede bien asentado en las propuestas, el objetivo de potenciar el desarrollo instructivo en la ENM con la inclusión de la Informática Educativa y particularmente con las herramientas informáticas, dado que en los currícula

"oficiales" no aparecen mencionados en modo alguno, tales elementos de apoyo didáctico-pedagógico.

CAPÍTULO II

CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA PARA UN REPLANTEAMIENTO CURRICULAR EN LA ENM.

2.1 INTRODUCCIÓN

Retomando la hipótesis inicial de esta investigación, que parte de poner en relieve, la obsolescencia y muy raquítica práctica curricular en la ENM, éste capítulo se centra en la evidente necesidad de pasar revista a diversas concepciones selectas y fundamentales de la teoría y estructura curricular.

Lo anterior como una respuesta y consecuencia lógica a la intención de aportar, enriquecer, y difundir, ante la problemática detectada, las perspectivas teórico-educacionales de su profesorado, en la línea del conocimiento del objeto de estudio; "currículo", sus diferentes ventajas y aportaciones a la práctica docente, esperando impulsar así la influencia, y vinculación entre profesorado-alumnos, sociedad, metodología y teorías-curriculares, en las que se encuentran los componentes básicos útiles para articular y mejorar la programación, y la proyección práctica de la enseñanza musical.

El universo educativo es un espacio en donde se generan procesos intencionales de intervención social, sujetos a diferentes sistemas, con el firme propósito de lograr los objetivos previstos. En educación, el principio es mantener e incrementar la eficiencia del comportamiento del educando en dirección a la adquisición de conocimientos actuales, deseables, ampliamente justificados y de gran valor.

Esta intencionalidad nos habla de la necesaria previsión de las acciones a desarrollar, con el fin de no estar expuestos a la arbitrariedad, la aleatoriedad y al descontrol en un determinado contexto educativo.

El plan curricular en el diseño educacional, en la actualidad, ha venido desarrollándose con gran interés en la tecnología de la educación misma, que va más allá del uso de los recursos instrumentales, y se enfoca más bien a diferentes procesos sistemáticos, basados fundamentalmente en la teoría sistémica. En él se encuentran en función objetivos más definidos. Esto nos plantea la posibilidad de diseñar modelos, en los que el estudiante de música pueda y deba desarrollarse, y en los que los docentes sean capaces de intervenir de una manera dirigida, sistemática e intencional en los procesos y productos educativos. El punto es preguntarnos si podemos encontrar formas de intervención propias, adecuadas o bien, adaptadas hacia la instrucción musical.

La educación se apoya directamente en las teorías del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza, porque a partir de éstas, se desprende y construye todo el proceso instruccional, en el que se estructuran paradigmas de enseñanza, que son la base y fundamento educativo, y es también en donde se generan modelos de instrucción planeados o diseñados para promover el desarrollo del alumno.

Es evidente y reconocido, que la docencia en el área musical en general, se encuentra en una fase muy artesanal de la enseñanza, por tal motivo, sería deseable que en este medio se desarrollaran educadores musicales, capaces de manejar y promover la práctica educativa, en un nivel más actualizado, en particular en lo que se refiere a: planeación educativa, currículum, teorías del aprendizaje, diseño de la instrucción y sobre todo, a la generación, aplicación y evaluación de nuevos modelos tecnológicos de intervención educativa (sus sectores, tipos, modalidades, características y técnicas) adecuados a nuestro entorno, con la expectativa de que el propio docente este formado en estas líneas educativas y sea capaz de participar en dicha planeación y diseño, y por supuesto en la aplicación eficiente de programas de macro y micro intervención educativa.

Hoy por hoy, no se concibe una escuela, y mucho menos una universidad sin currículum, ni con sistemas de organización ampliamente desarrollados. Cuando se habla de diseño curricular, generalmente se habla de la estructura organizativa que adoptarán los contenidos de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje; este modelo ha funcionado (no dudando que seguramente hay otros modelos tecnológicos), y se ha venido considerando que la única característica que realmente debe tener es: que parta de metas perfectamente definidas, y que sustente vías factibles que supongan cadenas de aprendizajes y actividades reproducibles que puedan permitir que se logren las metas y los objetivos de aprendizaje previstos.

El currículum constituye la oferta educativa y expresa las intenciones educacionales de la sociedad,²⁵ y su función fundamental es especificar y justificar lo que debe ser enseñado, guiando al alumno hacia predeterminadas metas educativas, y se concibe como marco de referencia y fuente de actividad tanto del docente como del discente, en él se integra la selección de unidades didácticas que son ordenadas y secuenciadas por áreas y ciclos, en los que se planean diferentes distribuciones de contenidos de aprendizaje y evaluación; y también la determinación y temporalización de actividades de aprendizaje acompañadas de sus experiencias didácticas y de evaluación, parafraseando a De la Orden (1990).

El proyecto curricular de centro, es la primera instancia de referencia organizativa del comportamiento docente, para posteriormente descender al diseño de instrucción, que explícita aún más el comportamiento del docente en el aula, de una manera eficaz, o sea que el diseño de instrucción prescribe la determinación precisa de lo que ha de ser aprendido (conocimientos, destrezas y actitudes), como lo afirma también de De la Orden (1990).

El currículum es como un tipo de puente entre los principios y la práctica educativa, y en él se incluyen también actividades que deben permitir de manera

²⁵ Este puede ser controlado, y puede no estar claramente definida la orientación general de la enseñanza y su interrelación es determinante en el diseño curricular.

consciente la relación de ambos aspectos, aterrizando con la inclusión de evaluación y prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas integradas al proyecto instruccional.

Los proyectos curriculares requieren de una cuidadosa elaboración, ya que de una buena y adecuada selección de contenidos, y de la vigencia de las visiones teóricas y técnicas de los autores seleccionados en un tiempo determinado, dependerá finalmente la calidad del currículum.

En los medios educativos artísticos, y específicamente los enfocados hacia el arte e instrucción musical (ENM-UNAM), se ha venido planteando la necesidad de subsanar el rezago académico, promoviendo una plena integración del profesorado hacia el moderno universo educativo, con miras a promover el desarrollo de las temáticas de la intervención instruccional, lo que indudablemente permitiría explicar cómo se da el proceso mismo, desde la entrada de información hasta la salida de la misma.²⁶

2.2 LOS FINES, METAS Y OBJETIVOS EDUCATIVOS, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Preguntarnos qué necesita el alumno, la escuela, y qué necesita la sociedad como una reflexión y diferenciación entre los puntos de llegada y los puntos de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que se conoce en detalle, el punto de partida y a dónde se quiere llegar, para lo cual, el instrumento básico y lógico es el currículum (que es en donde se pueden especificar claramente los objetivos y metas educativas). Por lo que es necesario establecer una buena relación entre las sutiles diferencias entre fines, objetivos y metas. En consecuencia la propuesta sería pasar revista a las pequeñas diferenciaciones entre estos aspectos.

²⁶ Norman, A., Donald. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Los grandes fines generales son los anhelos, las expectativas que siempre van más allá en toda referencia curricular; son los grandes indicadores de las metas instructivas, los fines son un ámbito muy amplio que abarca todo aquello que persigue y quiere la educación, un ejemplo claro, serían los grandes fines que persigue una licenciatura en música, lo que presupone estudios más amplios, profundos y significativos.

Las metas, entonces, no son otra cosa que la traducción de los fines a cantidades observables, medibles, por ello, la meta hace siempre referencia a la conducta terminal en términos cuantificables. Las metas siempre se sitúan jerárquicamente en un nivel más alto que cualquiera de los objetivos que es necesario lograr, y éstas son consideradas como los puntos intermedios en la búsqueda y consecución de los grandes fines, las metas son de diferentes estructuras y formas, por ejemplo: una cuantitativa puede ser, lograr que determinada cantidad de alumnos adquieran conocimientos musicales programados; para poder cumplir con ésta meta, primero se debe elaborar un programa de actividades, y además proponer y establecer la planeación y creación de un determinado número de centros de iniciación musical encargados de tal labor, paralelamente a éstas acciones, se deberá de preparar un "n" número de profesores que operarán el programa, para poder así intervenir en el cumplimiento de la meta propuesta.

Ahora bien, técnicamente todos los objetivos deben responder tanto a los fines como a las exigencias de las metas, por lo que un objetivo es lo que ya de alguna manera se quiere concretar; A. Nelson (1994) define a los objetivos como: "el resultado buscado de la enseñanza. Al enseñar, es de importancia primordial saber qué resultado debe tener el aprendizaje y tener una idea clara de qué es lo que se debe enseñar".²⁷, habiendo desde luego, para la planeación instruccional, toda una serie de fórmulas para elaborar modelos de intervención siempre perfectibles y lo más correctos posibles, que pueden partir de la base de elementos de la tecnología

²⁷ Nelson, Annabelle. (1994). Técnicas de Diseño Curricular. México: Limusa,.

educativa, si bien también hay que reconocer y aceptar que al diseñar no existen caminos únicos ni reproducibles en espejo.

El reto sería siempre el manejo adecuado de los conceptos ya mencionados: fines, objetivos y metas, aspectos que permiten reorganizar, seleccionar y ordenar las fases y procesos para llegar al logro de los mismos, partiendo de la intencionalidad y de con qué medios se va a contar para recorrer el camino, para llegar a la obtención de los objetivos terminales de la instrucción programada; a esto se añade la actitud de llegada y la pretensión de los logros educativos, en donde también se especifican recorridos y características de las variables de proceso y de salida.

Paralelamente existe la predicción de los medios y estrategias que faciliten la superación de las distancias, la acumulación de recursos, y resolver, qué tanta factibilidad y hasta dónde se puede lograr una intervención educativa con las limitaciones existente, y con qué apoyos, estrategias de aprendizaje y herramientas didácticas se cuenta para modificar los procesos del aprendizaje.

El punto de partida para estructurar el currículum será por excelencia la precisión de los grandes fines, (objetivos institucionales fundamentados en las necesidades sociales) de la claridad con que se expliquen éstos dependerá, que en cascada se generen las metas y objetivos que requiere un currículum de calidad.

2.3 EL APRENDIZAJE.

Para el desarrollo del aprendizaje educativo se necesita toda una serie de condiciones internas y externas, evidentemente, la adquisición de una destreza intelectual, supone que se tiene que saber distinguir señales o manejar un contexto específico, ello se puede clasificar a partir de los pre-requisitos que se necesitan para aprender.

El proceso de aprendizaje supone pues, que el alumno tiene que hacer inferencias y generalizaciones, lo que se denomina carga cognitiva, pero si no es así, el profesor tiene que encargarse y posiblemente participar en todos los eventos que suceden en el aula; por lo que un modelo puede buscar gradualmente liberar al alumno de fuertes cargas cognitivas, estimulando diferentes líneas del trabajo curricular (por ejemplo: promoviendo el auto estudio independiente).

Dentro del desarrollo de las capacidades de aprendizaje, la inteligencia tiene subdimensiones, como son el manejo del espacio, la extracción numérica, etc., y si se requiere de aumentar la inteligencia (todavía aún hoy en día parece que se le da mucha importancia y más apoyo a la capacidad de razonamiento abstracto), es necesario hacer el cultivo directo (más adelante se aclara este concepto) para el desarrollo de esta aptitud en general. Sin embargo, pueden aparecer alumnos que no tengan una desarrollada capacidad de razonamiento abstracto, aún cuando sean buenos en otra dimensión de la inteligencia; entonces se debe reconsiderar lo anterior y buscar el apoyo en alguna otra dimensión, aunque desde un comienzo se haya planeado el ir directamente al razonamiento abstracto.

En relación con el concepto "capacidad" en el lenguaje conductista, éste hace referencia a entidades internas que le acercan al cognitivismo, un aprendizaje exige otro, y éste se proyecta posteriormente hacia uno nuevo. En ocasiones también se da el aprendizaje vertical; en la medida en que un modelo de instrucción musical es asimilado, entonces es posible exigir el aprendizaje de un nuevo conocimiento, en este proceso aparece también la generalización de conceptos.²⁸ Lo anterior va a conducirnos al control de los procesos y productos, así como del mismo ambiente, para que, a partir de esta teoría, se produzcan una serie de nuevos procesos, que dan paso a que finalmente se proyecten los resultados, que culminan con la obtención de las metas previstas. En este caso, se parte de la meta, que

²⁸ Aquí se podría utilizar como ejemplo: la generalización y desarrollo que puede hacer un alumno para la elaboración y práctica de una escala mayor que partiendo del modelo base de la escala de Do mayor que consiste en el tetracorde: tono, tono, semitono. -Tono- y segundo tetracorde Tono, tono, semitono, con este modelo el alumno puede generaliza, y construir todas la escalas mayores en el orden cromático.

supone tales procesos, por lo tanto, hay que estructurar las entradas y el ambiente en situaciones de aprendizaje para poder observar con claridad, que todos los aspectos tecnológicos sean visibles; además, hay una lógica elemental que es necesario respetar en este sentido: la teoría de estructuramiento y las teorías del aprendizaje, que en sí tienen una base conceptual, y en cierto modo están relacionadas desde una perspectiva sistémica, que es lo que verdaderamente puede llevar implícito un modelo de instrucción.

Los conceptos esenciales de todo sistema curricular.

Respecto a los elementos básicos de todo sistema curricular (incluyendo el elaborado para la instrucción musical) requiere de una amplia pertinencia inicial, que comienza estableciendo y caracterizando, los siguientes componentes fundamentales:

LA ENTRADA: son los alumnos que ingresan al sistema educativo.

EL PROCESO: del plan curricular son los contenidos educacionales establecidos en áreas curriculares, planificando, instrumentando y evaluando, para una población escolar específica perteneciendo a un centro musical en particular.

SALIDA: alumnos terminales, egresados y graduados en los diferentes niveles de instrucción musical, a los que se les puede proyectar a la continuación de estudios de posgrado.

El dar a la planificación educativa una determinada perspectiva, para presentar la educación musical como una intervención optimizante para la conducta de los seres humanos, permite como consecuencia fundamental determinar algunos de los sectores o modos en que se pretende intervenir para el desarrollo de la práctica educativa musical, por lo que, abordar el estudio de diferentes tipos de técnicas para el diseño curricular, nos puede permitir estar teórica y técnicamente en

condiciones óptimas para asegurar la obtención de una propuesta curricular sólida, sistemática y que presente buenas perspectivas de factibilidad y sano desarrollo a futuro.

2.4 EL CURRÍCULO Y SUS COMPONENTES.

Es innegable, que las definiciones sobre el currículum han variado en el espacio y en el tiempo e indudablemente reflejan una realidad, y algunas veces de forma paralela se acompañan de los cambios que ocurren en la tecnología de la educación y en las ciencias de la misma.

En el concepto más estricto; se ha considerado y difundido más al currículo como un grupo de materias o una serie de unidades de contenido, que aglutinan experiencias que adquirirán los futuros músicos, que se encuentran bajo la tutela de una institución, el currículo se define en sí, como un plan sometido generalmente a un tratamiento sistémico.

Cuando se discute la temática de objetivos y la selección de los mismos no puede omitirse a un autor como Tyler, que ya desde 1940, plantea la selección sabia de los objetivos; este autor, como uno de los principales pioneros ha sostenido que, "los objetivos deben extraerse de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza". Por último como lo marcan los sociólogos, del análisis de tres aspectos: necesidades, problemas y características de la sociedad, deben surgir básicamente la selección de los objetivos. Al respecto de estas posturas, Tyler precisa que "las fuentes de los objetivos educativos, es que las tres aportan informaciones necesarias pero ninguna por sí sola es suficiente."²⁹

Las fuentes para poder resolver el problema de la elaboración del currículum, son indudablemente los diferentes enfoques que los diversos especialistas en el

²⁹ Cesar Coll. (1992). *Sicología y Currículo*. México: Piados. pp.34.

campo (más adelante se tratarán estas fuentes) han venido planteando, estableciéndose así las bases fundamentales.

Para encausar una mejora del sistema educativo musical, se pretende buscar un marco curricular adecuado y direccionado que responda a las necesidades culturales que el país requiere, para lo cual también se hace necesario promover cuando menos mínimamente el desarrollo y conocimiento de los procesos curriculares básicos, que ayuden a la elaboración del currículum dentro de la ENM,³⁰ con miras a su mejora.

En los ámbitos artísticos actualmente se ha venido considerando insistentemente, la necesidad de establecer un marco curricular, que vincule a los diferentes niveles de impartición de la enseñanza musical (iniciación, propedéutico, licenciatura), ya que desafortunadamente hasta este momento es evidente que en la ENM, reina una desarticulación académica, que es consecuencia de la ausencia de configuración y congruencia en las líneas maestras en las cadenas de aprendizaje, dentro de un marco curricular común propio para la enseñanza musical.

La correcta valoración (misma que se desarrollará posteriormente) de la situación curricular en la enseñanza musical, en la ENM, bien podría determinar a futuro las modificaciones, que podrían sugerirse al diseño curricular vigente.

La organización de las áreas y niveles curriculares, la precisión de los objetivos instruccionales, el delineamiento y fundamentación de los objetivos generales, terminales, intermedios, específicos, operativos etc., son acciones que podrían implementarse, para posteriormente concretar, elaborando un nuevo modelo curricular, que dentro de sus elementos constitutivos, deberán de demostrar su viabilidad y la comprobación de su utilidad, evitando además la ambigüedad y la imprecisión de los componentes del propio modelo diseñado.

³⁰ Tanto del centro de iniciación musical y el propedéutico, como para la Escuela Nacional de Música de la UNAM.

El fundamento propio del currículum es precisar y fortalecer su coherencia y continuidad, con miras a establecer una unificación estructural, lo que permitiría en lo posible, la homogeneización de las estructuras metodológicas de este proceso, (por parte de la institución y en consecuencia de los profesores) esperando contribuir a la confección diferenciada de los niveles, y siempre adecuados a los diferentes ciclos de instrucción.

El objetivo básico, al diseñar un modelo curricular adecuado, es que propicie la elaboración de un proyecto educativo *integrador y global*, en el que, la selección de objetivos y contenidos queden asegurados, tanto en la pertinencia del modelo como en las secuencias de aprendizaje; en él, también se pueden considerar y establecer claramente: la extensión y profundidad de los conocimientos seleccionados, que por supuesto deberán estar ampliamente estudiados y valorados y que además puedan lograr suscribir una fundamentación conceptual educativa, tanto en lo general, como en lo particular, aterrizando en la consecución final y establecimiento de constructos que garanticen una planeación curricular musical profesional.

Un buen proyecto de modelo de proceso de elaboración de modificación curricular, pretende evitar la influencia de los modelos reduccionistas, promoviendo así la *interdisciplina*.

Ha sucedido en los procesos o intentos de elaboración y desarrollo curricular en la ENM, una repetida confusión entre lo que es un modelo de diseño curricular y las concretas propuestas curriculares, que son materia disciplinar concretamente de la temática musical; esta confusión debe de ser erradicada, por lo que un buen análisis permitirá pasar revista a los diferentes tipos de modelos curriculares que podrían ser útiles, considerando simultáneamente los niveles de profundidad y de aprendizaje, para lo que se podría partir de la taxonomía de Bloom³¹, que en el

³¹ Benjamín S. Bloom. (1974). Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Buenos Aires: Kapelusz.

primer nivel establece la memorización, en el segundo la comprensión y en el tercero el análisis.

El diseño de planes y programas educativos deben tomar en cuenta la compleja, diversa y objetiva realidad del país, para la cual existen diferentes caminos curriculares por ejemplo: los hay abiertos, tradicionales (escolarizados) y alternativos (sistemas modulares).

Los componentes para la elaboración del currículum, no pueden pasar por alto las concepciones planteadas, y queda claro que en lo expuesto se han presentado elementos que son utilizados en el diseño, tanto para el currículum abierto, como en el cerrado, en este último, Wickens plantea que en el sistema educativo cerrado, los objetivos, contenidos y estrategias están puntualmente predeterminados, por lo cual este tipo de instrucción es idéntica para todos los alumnos con mínimas variaciones, y además la elaboración y aplicación del programa puede ser piloteado por distintas personas ajenas a la elaboración y puesta en práctica; en contra parte, en el sistema abierto se concede mayor importancia a las diferencias individuales y a los contextos sociales, culturales, geográficos en los que se desarrollan y aplican los programas educacionales; los currícula abiertos surgen como una buena opción, respondiendo a la marginación socioeconómica a que están sometidos los adultos, mismos que además se encuentran laborando en el campo del mercado de trabajo, y también se abre paso con un escenario en donde queda superada la asistencia tradicional al salón de clase; es notorio que para la instrucción musical, este currículo puede orientarse a carreras como la musicología, la etnomusicología y a la pedagogía musical, como posibles alternativas de autoformación, orientados fundamentalmente a la práctica expofesa de apoyo profesional como una opción formativa de profesionales.

El currículum tradicional está encargado únicamente de mantener y proyectar los conocimientos clásicos acumulados, basándose en la memorización

de ciertos objetivos, dando paso así, al alejamiento de posibilidades de fomentar procesos instruccionales, más dialécticos, interdisciplinarios y más vinculados a las necesidades y quehaceres de la sociedad de nuestro tiempo.

El diseño curricular es directamente afectado por la relación escuela-sociedad³², por lo que permanentemente deberíamos considerar que el diseño curricular de un plan de estudios, debe mantener y establecer una muy íntima relación entre la sociedad y los sistemas educacionales, porque el plan de estudios, es en sí un proceso establecido con diferentes etapas, por ejemplo, inicialmente se debe conceptualizar el currículo, que en su gran mayoría, los autores especializados han coincidido en que hace referencia a los planes y programas, que concretizan y organizan contenidos, secuencias, y son organizadores de las diferentes líneas de trabajo en función de darle especificidad a las experiencias educativas que se imparten en un centro escolar determinado.

En las aulas es indudable que el currículo puede ejercer y promover muy específicas relaciones de eficiencia pero también puede promover autoritarismo y responder a ciertos intereses muy particulares (políticos).³³, de la toma de conciencia de esto último, han surgido posiciones verdaderamente críticas y encontradas de varios autores [Torres Santomé(1992), y otros], que plantean que en el currículo puede surgir, que éste, pueda orientarse más a lo político, que a lo educativo y técnico.

¿Cómo concebimos los músicos el rol de la enseñanza de la música en la sociedad, el conocimiento, la ciencia y los procesos de la enseñanza-aprendizaje?, ¿Cómo conducir la elaboración del currículo musical por un camino en el que no se puede ser simplemente crítico, tecnocrático o tradicional, sino

³² M. Panza afirma que "El egresado de un plan de estudios, medirá el éxito o fracaso de los mismos, no por la presentación de un examen académico, si no por su desempeño en la incorporación al sistema productivo y cultural del país cuando pone en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que ha adquirido en la realización de un determinado plan de estudios .

³³ M. Panza, sostiene que, los intereses ideológicos a los que, en lo global responde el currículo, es decir nos habla, de las relaciones ciencia- poder y en parte se presenta como lo que pudiera considerarse currículo oculto.

fundamentalmente coherente y congruente con un diseño que vincule con claridad innovadora, y que justifique claramente su selección de actividades y objetivos de aprendizaje, sustentados en teorías; que corresponda a las necesidades sociales de manera nítida, flexible y que integre su fundamentación teórica, en consecuencia con la ideología propuesta?

Para intentar responder estas consideraciones, encontramos que en la técnica curricular se dan muchas interpretaciones del currículo, y la investigación tiene como fundamento el encuentro con esas problemáticas para descubrir y elaborar respuestas, al analizarlo existen diferentes enfoques que permiten abordar su estudio, por ejemplo: la teoría y técnica curricular desde el punto de vista analítico y desde el punto de vista ideológico, las definiciones de currículum pueden integrarse a ciertas tendencias, como por ejemplo, aquella que delimita los contenidos de la enseñanza en un modelo curricular como una guía instruccional,³⁴ o por otro lado, el carácter dialéctico del currículum, que nos conduce a identificar que el proceso de diseño y aplicación curriculares mantienen una estrecha relación con una activación viva y flexible, con cambios constantes; por lo mencionado, entendemos que el currículo puede ser también un sistema caracterizado, por estar constituido por diferentes constructos que mantienen una relación directa y estrecha y que persiguen aterrizar en metas concretas, M. Pansza (1986) entiende el currículum como: "La representación de una serie estructurada de experiencias de aprendizaje, que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir el aprendizaje deseado" el sentido estructurado del currículo siempre persigue una serie de finalidades y se encuentra integrado al sistema escolar, por lo que se deriva hacia el sistema educativo, y en consecuencia aterriza en la realidad social.

Para intentar rastrear el posible origen que permitió definir el currículo, citaremos a March (1986) el cual señala que " El termino currículum tiene una

³⁴ H. Taba, sostiene que un plan para el aprendizaje enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogeneizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

larga historia y se ha venido acreditando que fue utilizado por Platón y Aristóteles para describir los temas enseñados durante el periodo clásico de la civilización griega (esta interpretación del termino currículum todavía se utiliza hoy día: en folletos informativos de escuelas, artículos periodísticos, informes de comisiones y algunos textos académicos relacionados con este campo, y se refieren a las materias ofrecidas prescritas como el currículum de la escuela), esta definición es desacertada, según este autor, porque afirma que Platón y Aristóteles no utilizaron un vocablo latino para describir lo que ellos enseñaban.

En un sentido más actual, tradicionalmente ya desde 1940 Tyler, marca claramente que un plan curricular, como concreción de un currículum, representa la idea de educación de una sociedad, éste tiene una especie de estructura en la que se relacionan los distintos elementos que la componen, algunos podrían ser : las intenciones u objetivos, los contenidos, las experiencias, recursos y organización de estas experiencias, y finalmente, la evaluación que permite comprobar si se han logrado o no estos objetivos.

Estos son los elementos básicos sobre el currículum que estableció Tyler, y que en la actualidad aún en muchos países siguen vigentes, pese a los ataques de que ha sido objeto este autor, y a las posteriores modificaciones de su teoría. La influencia y los cambios sociales han modificado la oferta educacional, en tanto que el conocimiento, la sociedad, y el alumno, en la medida que aprende de una determinada manera y se le establecen ciertos límites de aprendizaje, todas estas influencias se relacionan y determinan la estructura del currículum quedando estos elementos como fuentes curriculares, en los que la sociedad convierte al currículum en el artificio que determina el para qué aprender, el qué aprender, y el cómo, cuándo, y dónde aprender o bien el para qué enseñar, y cómo hacerlo.

Ya en tiempos más recientes, el concepto de currículum es poco preciso, se habla de currículum en varios sentidos, es una palabra de origen latino pero viene

transformada desde EE.UU., en donde se lleno de un contenido pedagógico y educativo.

En este sentido en México y en Latinoamérica no se habla de currículum con las concepciones planteadas por la escuela norteamericana, y no fue sino hasta los sesenta y muy especialmente a finales de esa década, que cuando se hacía referencia a lo que hoy incluye el currículum, no se mencionaba de esa forma, sino que se hablaba de programas, planes de estudio, planes de enseñanza y se identificaba todo esto, con una serie de contenidos disciplinados, más o menos ordenados, estructurados, o si acaso, alguna referencia a la secuencia en que los estudios deberían de ser impartidos.

Posteriormente cuando se inicia el empleo del termino currículum, se expresa en referencia a un conjunto de experiencias, a las cuales el alumno debe de someterse, bajo la jurisdicción de la escuela, o bien a un conjunto de contenidos estructurados, o a un conjunto sistematizado de objetivos educacionales un tanto vagos e imprecisos, hasta que aparece el concepto de currículum, el cual no es solo un documento escrito que prescribe qué, cómo y cuándo enseñar, detallando además lo que los alumnos deben de aprender en un determinado período y en una institución específica, a este instrumento se le han venido vinculando y plasmando numerosas ideas sobre: Metodología, Filosofía y Sociología de la enseñanza, entre otros aspectos.

El currículum permite organizar y sistematizar la práctica docente como instrumento que permite orientar y vincular contenidos y actividades a desarrollar. Es de suponerse que los contenidos de los programas deben apoyar las funciones profesionales que han sido previamente determinadas, y además el currículum es un instrumento orientador tanto de docentes como de alumnos, por lo que hay que mantener especial cuidado al diseñar algún tipo de currículum que puede estar teórica y técnicamente maravilloso desde el punto de vista de la conceptualización, pero que no lo aterriza nadie, ni es aplicable en modo alguno.

Muchas de las ideas que han aparecido en la literatura sobre el producto curricular son bastante complejas y amplias como así lo ejemplifica el currículum oculto, mismo que plantea supuestos teóricos a discusión, destacándose autores como Jurjo Torres Santome (1984), quien sostiene que en la escuela, específicamente en el aula, se convierten en naturales ciertas preferencias y ritmos de varias rutinas tales como: el orden, la obediencia a normas que establece el profesorado, etc., y destaca que por encima de los contenidos programáticos, han venido prevaleciendo además una gran preocupación por lograr que los discentes se sienten en sus lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levanten la mano para pedir la palabra, responder cuando y como el profesor demanda, formarse en fila, guardar silencio, en fin realizar todas aquellas tareas escolares determinadas, y así el alumno aprende a comportarse, y a disputarse la atención de profesor, o bien dar reconocimiento a la investidura de autoridad, a aceptar sanciones, a ser evaluado, a subordinarse, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, a controlar sus impulsos en dirección hacia los patrones aceptables.

Estos aprendizajes según este autor, son imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial, y aún más, precisa que " Las escuelas encuentran en las instituciones fabriles y comerciales la justificación de sus estructura jerárquica y la de la estructura de rutinas y aprendizajes ocultos que provocan".

El pionero del término currículum oculto fue W. Jackson (1975), aunque también con anterioridad John Dewey en su obra *Experience and Education*, publicada por vez primera en 1938, nos habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un "aprendizaje colateral", y que puede acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículo, finalmente Nancy Rae King (1976), Mary Willes(1981), y Marina Subirats (1985), coinciden en explicar que: es a través de la socialización escolar, como se hace efectiva la reproducción

de las mentalidades y destrezas convenientes a determinados modelos económicos de producción y distribución.³⁵

Respecto al concepto educativo entre hombre y sociedad, del cual surgen supuestos, como el qué debe hacer la educación para mejorar la sociedad y qué puede hacer la sociedad para mejorar la educación. Toda esta serie de supuestos, se combinan con una expresión clara de una posible oferta pedagógica en alguna sociedad, lo que nos conduce a considerar la idea de que la educación de una sociedad, se plasma en el currículum dirigente y formalmente declarado, como una oferta educativa de la misma con el fin de educar a los alumnos, pero naturalmente lo que es ya la realización de la educación, lo que ya está previsto, o lo que puede estar comprendido en el currículum debe planificarse, y esto da paso a la elaboración de sistemas de planificación, en los que finalmente queda plasmado un plan curricular, sustentado en un sistema bien diseñado, que entiende con claridad el concepto estructural que integra la selección de metas y objetivos que permitan justificar lo que debe de contener como finalidades, en una buena propuesta de educación musical.

Un plan curricular no es todo el currículum que realmente es vigente en una sociedad o conjunto de escuelas, pero es, el que sí es preferente y lo que fundamentalmente se identifica como un programa escolar de determinado centro.

Naturalmente en este plan curricular, los profesores y los departamentos técnicos, diseñan instrucción, y se observa que generalmente, en él se encuentran una serie de conceptos jerárquicamente ordenados, que van desde la idea global de educación, hasta lo que realmente ocurre en las aulas, y en este sentido, se pone en relieve la importancia del desarrollo de sistemas de planificación curricular, porque a partir de estos, se pueden diseñar diferentes modalidades de intervención educativa, o bien, para proponer modificaciones y aplicar las mejoras del currículum en cuestión.

³⁵ Jurjo Torres Santomé. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata. pp. 60-77.

Para aclarar aún más estos componentes curriculares, a continuación, se presenta una selección de conceptos expresados por diferentes autores, sus contenidos nos ejemplifican tendencias y modalidades filosóficas en el presente siglo, elementos que nos permitirán entender que al diseñar instrucción no se deben de dejar muchas cosas por supuestas.

Johnson (1977) plantea que: "El currículum no se refiere a lo que el estudiante hace en una situación de aprendizaje sino lo que él es capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió,"³⁶ también afirma que es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que aspira a lograr el currículum previsible o por lo menos anticipado a los resultados de la Instrucción,³⁷ de antemano sabemos que de la heterogeneidad de factores que concurren en el diseño curricular, no puede pasarse por alto la información necesaria del origen y naturaleza de lo que se pretende elaborar curricularmente.

Otros autores como Lázaro (1984)³⁸ plantean la definición del currículum como el conjunto de dominios formativos, y como expresión clave de las intencionalidades educativas, y además una racionalización de lo que hay que enseñar y aprender a través de un proceso de estudio educativo³⁹.

Esta definición coincide con otras compilaciones sistemáticas y con influencias semánticas de Zaramona,⁴⁰ o bien el acercamiento desde la perspectiva Filosófica del contenido curricular que propone J. Ibáñez, para todo lo anterior el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar," coincidentemente Stenhouse ⁴¹ apunta que: "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que

³⁶ Johnson. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. EU: Educational Theory. v.17.

³⁷ Ibid.

³⁸ Lázaro Ángel. (1990). Teoría del Currículum y Diseño Curricular. España: Mec.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Stenhouse, L. (1987) Investigación y Desarrollo del Vítae. Madrid: Morata, 2a ed. pp. 5.

permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado verdaderamente a la práctica".

Coll postula como elementos sólidos para obtener información en la elaboración del currículo y sus componentes (Objetivos) las aportaciones que dan los "los sociólogos y los especialistas", los primeros proponen estudiar al alumno, descubrir sus intereses, propósitos, necesidades, y con esta información los especialistas elaboran los objetivos instruccionales, este autor habla de los componentes del currículum, como fina herramienta de intervención educativa, sostiene que "El currículum es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, en donde también se precisan sus intenciones, guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución".

A lo anterior también Coll añade la propia experiencia pedagógica, y es categórico afirmando que: "Un diseño curricular no surge de la nada, y mucho menos en el caso de la enseñanza obligatoria, sino que parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar, integrando también las experiencias que han sido exitosas.", a esto se puede añadir, que el currículum aspira a quedar estructurado de tal manera que previsiblemente intente anticiparse los resultados de la instrucción.

Otros Conceptos curriculares.

1918

"Currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capacite para decidir asuntos de la vida adulta". (Bobbit: the Curriculum. Boston, 1918)

1935

"Comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor". (Caswell y Campbell: Curriculum Development. New York 1935).

1949

Ralph Tyler, plantea cuatro cuestiones básicas para la elaboración de cualquier currículo:

1. ¿ Qué objetivos educacionales debe tratar de alcanzar la escuela?
2. ¿ Cómo seleccionar experiencias de aprendizaje que puedan ser útiles en el logro de sus objetivos?
3. ¿ Cómo pueden ser organizadas las experiencias de aprendizaje para una enseñanza eficaz?
4. ¿ Cómo se puede evaluar la eficacia de las experiencias de aprendizaje?

1950

"Currículo es todo lo que acontece en la vida de un sujeto, en vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día constituye materia para el currículum. En verdad, currículum ha sido definido como el ambiente en acción" Caswell: Currículum in Public School Sistem. New. York 1950.

1958

"Currículo son todas las experiencias, actividades materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación". (UNESCO: Curriculum Revision and Research. Educational Studies and Documents, 28, Paris 1958)

1960

"Currículo es el recurso instrumental que consiste en experiencias por medio de las cuales se alcanza la autorrealización y al mismo tiempo se aprende a contribuir a la construcción de mejores comunidades y de una América mejor en el futuro". (Reagan: Currículo Primario Moderno. Porto Alegre, 1960).

1964

"Es el proceso de determinar límites de las unidades educacionales que serán tratadas." " Es el proceso de identificar la materia que será tratada en la unidad educacional". (Zancharias y Whit: The Requirements for Major Curriculum Revision. N. York, 1964).

"Es la materia y el contenido de la materia que se utiliza en la enseñanza". (Thomas H: Brigge).

1967

"El currículo se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje". (Johnson: Definitions and Models in Curriculum Theory. Educational Theory, d. 17 no. 1967).

1968

"Debe ser un documento escrito."

"Es el más frecuente aspecto incluido y es un esquema de las materias a enseñar."

"La materia es el núcleo sustantivo del currículum". (Beauchamp: Curriculum Theory. Wilmette, 111, 1968).

Por lo antes presentado, no cabe duda que el currículum, es una muestra clara de un mensaje educativo de la sociedad, en el que se integran objetivos, contenidos, y experiencias. Es pues una responsabilidad del educador musical, el ya no sólo mantener un mínimo de congruencia en la búsqueda de vincular las necesidades educativas musicales, vistas desde las perspectivas de las demandas sociales, sino además simultáneamente, aspirar a la obtención de buenos referentes teóricos y metodológicos en materia curricular, apoyándose fuertemente en la tecnología educativa y en las ciencias de la educación.

2.5 HACIA UN MODELO DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR, DIRECCIONADO HACIA LA INSTRUCCIÓN MUSICAL.

Hay que aprender a distinguir entre lo que es el desarrollo y planificación curricular, ya que esto es parte de un todo, de un proceso que nos orienta para llegar a un determinado plan curricular que tiene a su vez un diseño propio.

En ésta área de la construcción curricular se ha tenido enorme influencia de Tyler porque ha señalado y establecido los diferentes tipos de contenidos que debemos de seleccionar, los conocimientos básicos y fundamentales que integrarán los contenidos curriculares, lo que ha generado consecuentemente un conocimiento disciplinar estructurado, que es el fundamento y producto teórico de la investigación curricular actual.

La teoría curricular se orienta hacia enseñarnos cómo aprender a organizar contenidos, para lograr los objetivos seleccionados y planeados, siguiendo las capacidades del alumno en sus distintas etapas de desarrollo, o viendo cuáles son los intereses básicos de los alumnos a una determinada edad, entonces los contenidos se pueden estructurar en torno a estos elementos y a los objetivos institucionales que se suponen previamente definidos y que además cuentan con suficiente fundamentación y experiencias previas en el campo, lo cual le permitirá a la institución educativa suficientes posibilidades de éxito en la elaboración de nuevas propuestas curriculares.

Cuando se habla de diseño, la referencia se dirige a un plan curricular y no al currículum en su conjunto como expresión de la idea educativa.

Todos los planes curriculares deben tener objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje y procesos evaluativos, pero es necesario organizarlos de diferentes formas para lograr que se realice la combinación de

múltiples modalidades e ideas de educación, en el que se puedan integrar también los intereses de los alumnos (opcionalidad) en cierto momento, de acuerdo también a las exigencias de la inclusión de las diferentes disciplinas temáticas relevantes del programa educativo.

Si se diseñara un currículum musical estrictamente disciplinado, que sólo hace inclusión de materias teóricas y prácticas, que son consideradas como la base fundamental de la estructura del diseño curricular formativo en la enseñanza de la música, esto suena razonable para estudiantes que pretenden cursar una carrera profesional, pero supongamos que en base a lo anterior, le aplicamos a un niño de nivel de preescolar un plan curricular que incluye un curso de fuga o contrapunto, el resultado de esta decisión sería un contundente fracaso, por lo que el diseño debe y tiene que adaptarse, y en consecuencia variar profundamente e inequívocamente tomar en consideración, que la instrucción musical debe diseñarse específicamente para cada uno de los diferentes niveles, desde preescolar hasta la licenciatura.⁴²

Son de considerarse de igual manera las variables, como el entorno social etc., porque supongamos que existe una comunidad con graves problemas y trastornos sociales, esto inequívocamente nos conduce como consecuencia lógica a que se piense en un diseño curricular diferente; considerando cuáles serían los problemas más relevantes en esa sociedad; en torno a esto se considera su historia, geografía, y su determinada situación económica, en el momento presente etc. Los elementos que constituyen el currículum son los mismos, pero considerando lo ya mencionado, el resultado que se obtiene tomando en cuenta las variables específicas, indudablemente determinará el diseño y permitirá distinguir muy claramente un currículum de otro, ya que todo

⁴² Como un comentario, en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, desde 1984., se sigue impartiendo la asignatura de solfeo, indistintamente para los niveles de: primaria, secundaria y bachillerato con los mismos contenidos y metodología, además aun habiendo realizados los estudios de solfeo previos, en el ciclo anterior, los alumnos al continuar al siguiente nivel, se les obliga a iniciar los estudios del solfeo nuevamente.

sistema de planificación curricular termina en un producto, que es el objetivo primordial del plan en sí.

El desarrollo curricular en los distintos países se realiza de modo diferente, aunque hay una serie de elementos comunes, o bien todos se extienden a lo largo de la dimensión de planificación centralizada, o también integran la participación que pueden tener los profesores y las escuelas en éste proceso de planificación.

De cualquier manera, lo claro es que hay una serie de elementos importantes: primero dónde se realiza el proceso de la planificación curricular, desde adentro concretamente, o desde fuera, y considerar quién va a utilizar el plan curricular.

Algunas veces se realiza la planificación dentro de contextos o comunidades muy específicas o para algún tipo de alumnos con características muy puntuales.

En Europa de origen latino, se realiza la planificación externa elaborada por agencias ya sean estatales o privadas, que terminan distribuyendo sus productos a lo largo de la periferia.

Estas empresas han aterrizado, diseñando currículum de corte nacional, que es distribuido en numerosos países. Esta tendencia ha ejercido cierta influencia en muchos países de Latinoamérica.

En México, el currículum nacional, en el nivel de educación preescolar básica y secundaria, lo elabora la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En Norteamérica se desarrollan materiales curriculares, por medio de compañías externas ajenas a la escuela, y a los organismos gubernamentales encargados de la educación pública.

En estas casas editoriales externas, se elabora un currículum, que es distribuido en el ámbito internacional, y es tan bueno como puede ser un currículum nacional específico de un país centralizado como podría ser: Francia, México o España, a diferencia del currículum genérico que se emplea en EU, en el que puede haber varios productos uniformes que compiten por el mercado y naturalmente siempre las escuelas, en algún distrito tienen opción de elegir.

En el currículum genérico, el objetivo se orienta hacia una identificación nacional, que reafirma la idea de nación, intentado proyectar toda su tradición histórica, que a su vez mantenga en la educación toda una serie de valores esenciales propios del país. Se ha hecho así en más de la mitad de los países del mundo, en consecuencia se podría pensar que en la educación básica existe un mayor porcentaje de planificación genérica. En Inglaterra recientemente se ha modificado esta idea, tradicionalmente los centros educativos decidían que enseñar y actualmente se ha dado paso a la concepción del currículum nacional.

En los países de tradición descentralizada se ha dado un movimiento a la centralización y en los países centralizados se está dando un movimiento a la descentralización, por otro lado en Europa recientemente se ha generado un movimiento de fusión de todos los países, aún considerando que existen entre ellos numerosas diferencias, particularmente en sus tradiciones.

Estos son sólo algunos aspectos curriculares, pero el currículum es una determinación, una especificación de para qué enseñar, qué, a quién, cómo y cuándo. Por tanto puede aplicarse no sólo al sistema nacional de educación sino a cualquier modalidad de intervención educativa, sin embargo no hay que olvidar que el trabajo de un profesor en un salón de clase (que es el único espacio no intervenido dentro del mundo de la educación), no ha variado estructuralmente y básicamente sigue realizándose como hace siglos, mientras la educación en su conjunto ha evolucionado enormemente, y la palabra sigue siendo el gran

instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta no ha variado históricamente, como así lo han reiterado los grandes nombres de la Pedagogía: Pestalozzi,⁴³ Rosseau, etc.

Estructural y básicamente se sigue aprovechando la acción y experiencia del profesor, y este hace una muy particular interpretación de la acción educativa en su centro de trabajo con sus alumnos, pero eso ya no es el currículum, sino que se encuentra por debajo del currículum, es diseño de instrucción y el proceso instruccional en sí, será tratado más adelante.

Retomando la temática del currículum, este parece terminar en el proyecto curricular de una escuela, pero no es la única dimensión de lo que se realiza dentro del aula o fuera de ella, sino además existen muchas otras variables que inciden en el proceso (clima institucional, eficiencia de gestión, buen nivel de los académicos, instalaciones, recursos didácticos, etc.), actualmente es polémico, decidir quien debe encargarse del desarrollo curricular; especialistas en contenidos curriculares, psicólogos especialistas en desarrollo infantil etc., en música ha sucedido que el currículum es diseñado por los mismos músicos, y en la mayoría de los casos estos no son expertos en diseño y teoría curricular.

En el fondo, es escasa la posibilidad que tiene el usuario de modificar en forma alguna el producto que le llega, cualquiera que haya sido el origen y como se haya elaborado, si a alguien le es asignado un currículum, y hay que aplicarlo tal como está, es considerada como una manera prescriptiva, o de libertad limitada o bien podría plantearse que sea de libre aplicación, de esto se desprende que existen modalidades de aplicación que podrían ser considerados.

Si se combina el currículum genérico, específico y los diferentes tipos de profesionales que intervienen en el proceso de elaboración del currículum y el

⁴³ A pesar de que el credo pedagógico de Pestalozzi en su *Didáctica Magna*, sostiene que hay que mostrar las cosas antes que las palabras, contradictoriamente las experiencias y el aprendizaje se expresan con palabras.

modo de aplicación, en efecto se observaría que predomina un modelo de desarrollo genérico, con predominio de expertos en contenido y de aplicación prescriptiva, en el currículum se integran las enseñanzas regladas del sistema educativo, y también han aparecido otros programas educativos en donde no es así, por ejemplo, los programas de educación compensatoria, para los grupos con necesidades de educación especial o cualquier otro de este tipo donde hay modificaciones, en las que generalmente suelen ser un poco más específicos, aunque también hay un predominio centralista en muchos aspectos, importa más el tipo de ambiente en que se van a aplicar, que los contenidos, realmente la aplicación debe ser adecuada a las características de una manera específica, por eso aunque el modelo predominante sea el genérico, con predominio de los especialistas en contenido y prescriptivos, es lo que da lugar a ciertas variaciones como consecuencia de quienes lo promueven.

En cualquier caso, siempre ha sido muy importante en las sociedades occidentales lo que pueda ser el control educativo, porque en el fondo, la gente que ostenta el poder siempre ha pensado que controlar la educación es una base importante, y en consecuencia, los poderes centrales han tenido un gran interés en estar presentes dominando y controlando los procesos de desarrollo curricular, especialmente en la enseñanza reglada en el sistema forjador de la educación pública en los países subdesarrollados.

En algún momento se ha pensado, que el control de la educación puede mantener el poder político en el futuro, pero la historia ha demostrado que un poderoso control ideológico no garantiza la continuidad en el poder.

La educación es el instrumento básico de la transmisión de la cultura, porque influye en la medida en que los valores implícitos sean vigentes en la sociedad a la que se pertenece, cuando ésta vigencia es impuesta nunca se consolida, sin embargo, a ningún organismo político se le puede plantear que

renuncie al control de la educación, porque tal parecería que renunciaría a uno de los grandes instrumentos de control social.

El currículum a fin de cuentas es la proyección de los valores de la sociedad y la escuela, y es el mecanismo genérico de las culturas, y lo que no puede hacer, es incluir otro tipo de valores que no sean vigentes, no dejando de considerar que los sistemas y organismos de planificación curricular, pueden ser muy diversos, que parten desde el proceso de selección metodológica hasta la programación en sí, en la mayoría de la veces se responde a los valores vigentes, y en consecuencia, siempre hay una técnica o procedimientos que pueden servir a distintos tipos de concepciones u ofertas curriculares.

Los modelos de desarrollo curricular pueden ser de mucha utilidad no importando cuáles sean los presupuestos tecnológicos o sociales del entorno, no dejando de considerar que los modelos de desarrollo curricular siempre puede ser apoyados por un modelo sistémico que permita tener una más amplia información.

El docente generalmente busca justificar las ideas que expresa en el aula a veces llegando demasiado lejos y otras limitándose demasiado a lo más inmediato, lo mismo sucede cuando se trabaja en procesos y sistemas relacionados tanto con la planificación curricular, como con el diseño, y esta es la idea general que subyace a estos modelos de tipo técnico.

Hasta ahora se ha precisado que el diseño curricular no es igual al proceso de planificación. La estructura del currículum es lo que hace distinto a uno de otro. Por eso se ha establecido al diseño como un movimiento de estructura; sin embargo, desde una perspectiva tecnológica el diseño de instrucción se piensa en un sentido diferente y el diseño es visto como un proceso.

La intención hasta aquí, ha sido identificar, contrastar y ubicar con mayor claridad el diseño, versus la programación, Ya hemos pasado revista a diferentes

definiciones acerca del significado del currículum, así como existen diferentes posturas y tendencias al respecto, y la pretensión hasta este punto ha sido darle ubicación, para proseguir, con el diseño de instrucción y finalmente aterrizar con las bases conceptuales de la micro intervención educativa.

2.6 EL DISEÑO DE INSTRUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA MUSICAL.

El Dr. Arturo de la Orden (Universidad Complutense de Madrid) subraya y explica detalladamente la clara diferencia entre el papel de un plan curricular y lo que es el diseño de instrucción, y sostiene que partiendo de las características del plan curricular preestablecido, se delinean diferentes estrategias de desarrollo curricular que finalmente aterrizan en lo que se denomina la programación en el aula. Al respecto, este autor señala que: "El diseño de instrucción, independientemente de su significado, es como un primer paso hacia la participación del profesorado en el control de currículum, el proyecto curricular de centro y las programaciones de aula se configuran como los productos esperados de lo que hoy se conoce como diseño de instrucción o diseño de sistemas de instrucción o diseño de proyectos de intervención didáctica"⁴⁴.

El diseño de instrucción tiene una orientación funcional, puesto que está en función del aprendizaje. En primera línea, están integrados los aprendizajes y conductas valiosas y deseables, mismas que están ubicadas en modelos de comportamiento intelectual, un modelo, es? un sistema ideal diseñado como patrón contrastado, que está en permanente cambio, y que compila especificaciones de las tareas instructivas que se pretenden lograr, basándose en la unidad e integridad relativa de un todo.

⁴⁴ De La orden. (1990). Madrid: En Bórdón Vol. 43 (3).

Este proceso ha permitido incluir ciertos énfasis empíricos, como los que se pueden incluir al tomar decisiones con respecto a la enseñanza y al proceso de instrucción. El diseño de instrucción, parte de un concepto sistematizado de la enseñanza, en el que los parámetros para su evaluación están relacionados con la eficiencia de ésta, y que son susceptibles de ser conocidos a través del proceso de investigación. Este proceso nos permite detectar los elementos que están relacionados con el éxito de la enseñanza y, de este modo, decidir el criterio que nos guíe para el diseño de las estrategias más adecuadas. En este tipo de diseño, como en general en todo proceso de diseño didáctico, el punto de partida esencial es la clara distinción entre fines, metas y objetivos, aspectos que ya han sido comentados con anterioridad.

El diseño es un instrumento (que contiene una proposición permanente), que permite establecer claramente los eventos identificados como relevantes, válidos y necesarios que requieren ser programados, y que nos conducen finalmente al logro de las metas y conductas esperadas. Esas conductas, que radican en el buscar y obtener, literalmente, desde la perspectiva fenomenológica, que el alumno verdaderamente aprenda, en función de la meta seleccionada, describen lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar el proceso de instrucción. Lo que sí queda claro es que el diseño de instrucción no nos lleva al aprendizaje por descubrimiento o a algún otro, de tipo emergente como la mayéutica, etc., métodos que acusan un alto índice de falta de rigor en el sentido fuerte al hablar de tecnología educativa, y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.7 LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

De la Orden (1996),⁴⁵ sostiene que "para conceptualizar la educación, el aspecto procesal nos lleva a considerar la educación como acción, frente a la

⁴⁵ De la Orden, A. (1996). Seminario de Modalidades y Planificación de la Intervención Educativa. México D. F. : U. Anáhuac., Notas de clase.

educación como simple resultado", además afirma que: " toda educación implica aprendizaje, no todo aprendizaje es educación o resultado de la educación, solamente un aprendizaje sistemático e intencional, orientado a la adquisición de formas o modelos de conducta individual y socialmente válidas, puede considerarse un proceso educativo", o también dicho casi de igual manera por el mismo autor "La educación supone pues, una intervención para incrementar al máximo la probabilidad de adquisición de disposiciones y conductas valiosas por parte del individuo." ⁴⁶

Ya es histórico el planteamiento de la necesidad fundamental que debe tener la educación musical, en el sentido de que el profesorado en este campo sea capaz de identificar con amplia claridad, las características de la intervención educativa, sus sectores, tipos, modalidades, modelos y técnicas, ya que esto les permitirá facilitar la posibilidad de desarrollar diseños de programa de intervención educativa, sustentados en una sólida teoría curricular y una bien estructurada planeación educativa.

Se entiende más o menos claramente, cuando se habla de una intervención médica, en la que nos pueden recetar u operar, pero en términos educativos ¿en qué consistiría una intervención educativa musical?. El docente no puede intervenir educativamente en un niño, dándole algún medicamento para que aprenda, por lo que para plantearnos intervenir educativamente podemos partir de un diagnóstico educativo, que es la manera como se puede obtener y considerar indicadores que nos puedan orientar, para saber con certeza cuáles son los elementos previos para realizar el proceso de enseñanza /aprendizaje, en el contexto específicamente musical. ¿En qué consiste nuestra intervención como educadores, qué intervenimos: la conducta en el estudiante de música, la modificación del nivel y desarrollo de múltiples habilidades simultáneas del alumno?, o lo que tenemos que hacer es intervenir elementos externos como el ambiente, el nivel cultural de la población, etc., de tal forma que de estos procesos de análisis, puede resultar que concluyamos, que

⁴⁶ De la Orden, A. (1983). Ponencia, III Congreso Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.

lo deseable y valioso podría ser intervenir las entradas, para así modificar los procesos y las salidas; esto es lo que podría denominarse como el diseño básico de un modelo tecnológico de intervención educativa.

Esta temática es importante, porque nos permite considerar y saber si lo planteado nos separa o no de una concepción tradicional de la enseñanza, porque lo que realmente se busca, es adentrarnos en un proceso de interacción, en la planeación de un modelo que nos permita sistematizar y objetivar un modo de acción para adquirir un control de procesos, con el objetivo de obtener resultados educativos específicos. Tal vez lo más importante sería establecer de dónde despegamos, estableciendo el para qué, el qué, y el cómo vamos a intervenir, por vía interna o externa, y saber si con un buen manejo de esta serie de acontecimientos determinados, podemos producir un efecto adecuado, al interior del estudiante de música.

El concepto de intervención educativa en el sentido general es muy amplio, y las modalidades de intervención pueden confundirse con diversos aspectos de la didáctica.

La macro intervención es una intervención indirecta, que es fácilmente identificable, como lo serían: las leyes de educación, los currícula nacionales o regionales (el currículum vigente en una institución educativa, el cual no está diseñado para intervenir directamente en el alumno), son formas de intervención indirecta o macro intervención.

El propósito del diseño de un programa de **micro intervención**, es el de establecer diferentes acciones instructivas muy específicas y directas de aprendizaje, de desarrollo intelectual, de valores, aptitudes o modificación de conducta, con el objeto de resolver un problema en particular. Con la aplicación de éste, se pueden obtener resultados satisfactorios, y las modificaciones esperadas, ayudando así a los alumnos, dándoles especial seguimiento para que puedan

prepararse, óptima y oportunamente, aplicándoles una educación planeada que facilite su aprendizaje. Asimismo, la micro intervención le puede permitir, al discente el acceso a textos y programas de instrucción más específicos; ayuda adicional de los profesores, que con su guía, le facilitarán el avanzar, para desarrollarse en actividades académicas muy diseccionadas y elaboradas especialmente para él, contando con objetivos muy puntuales. Estas mismas acciones, hoy en día, son también apoyadas algunas veces simultánea o alternadamente con **herramientas informáticas**.

Para responder a las necesidades instructivas contemporáneas, la teoría de la instrucción ofrece diversas opciones para subsanar las deficiencias, con soluciones que ya han demostrado bondades comprobables, y que pronostican cómo determinadas alteraciones en un sistema, inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes. Esto último es precisamente lo que ha dado paso a la generación de los modelos de intervención educativa, que son concebidos como instrumentos en donde se precisan estrategias de instrucción en las que se establecen etapas de comportamiento del funcionamiento del profesorado. Al referirnos a la educación estamos hablando de aprendizaje y por ello se justifica la aparición de modelos interventores que nos pueden guiar en el desempeño y logro de los objetivos educativos, atendiendo directamente al alumno que reporta problemas en algunos aspectos de su formación, es decir, cuando el diseño de la intervención busca que el alumno supere sus propias limitaciones, el diseño y la aplicación de la intervención quedan ampliamente justificados.

Ante una problemática dada de aprendizaje en algún discente, es indudable que se puede responder a esa necesidad, creando diseños instruccionales sistemáticos de planeación y evaluación educativa, que permitan desarrollar con más claridad los conceptos de intervención. Como lo afirma De la Orden (1983), hoy en día no se manejan teorías del producto educacional, por lo tanto no existen abundantes elementos teóricos que clasifiquen las dimensiones humanas y sus

respuestas, es por ello, por lo que se opera con perspectivas apriorísticas o rutinarias muy comunes en la educación. Es evidente que no se tiene una teoría para identificar qué sectores se pueden intervenir de manera sistemática, sólo se cuenta con la definición de la práctica o unas ciertas concepciones filosóficas.

Al no disponer de una teoría del producto educacional, los elementos de que se puede partir para intervenir serían los de tipo cognitivo, ya que a partir del conocimiento, se pueden desarrollar muchos aspectos, como pueden ser los niveles o extensiones del conocimiento, aplicación del mismo, velocidad de respuesta cuando es necesario reportar "x" conocimientos o destrezas, a esto habría que añadirle el aspecto del entrenamiento que deberá de dársele al profesor para que tenga en cuenta objetivos muy diversos, que indudablemente estarán integrados en el programa.

La intervención sigue siempre un modelo general, cualquiera que este sea. Cuando se va a desarrollar y aplicar éste, es para atender a un proceso determinado, se ubica en sectores. El sector al que básicamente se aplica (como ya se mencionó) en la intervención educativa es al cognitivo, pero también puede tratarse de educación social o educación de tipo afectivo o sicomotor, competencias, capacidades, desarrollo, aptitudes, motivación, valores, intereses, etc., y todo depende del sector de la conducta humana que se trate de optimizar.

En la mayor parte de esas teorías, se parte del supuesto de que existe un determinado tipo de estructura cognitiva que permite el almacenamiento y organización de información nueva, que es incorporada a la estructura cognitiva a través de diversos procesos que mantienen relación con la eficacia instructiva, misma que es dependiente de las características estructurales del funcionamiento cognitivo, en aspectos tales como el hecho de si los modelos determinan o prescriben la forma de organizar y presentar la información al estudiante,

estructurando ambientes de aprendizaje que le permitan generar la adquisición de más conocimientos y habilidades, etc..⁴⁷

Hay intervenciones educativas de competencia social que se conducen en diferentes sectores como, por ejemplo: cognitivo, afectivo, o derivados de problemas sociales vitales como la lucha antidrogas, en el que son varios los sectores que están involucrados. Por eso se trata de estar alerta, y detectar cuándo algún sector puede ser fundamentalmente cognitivo, afectivo o sicomotor, pudiéndose recurrir a ellos en una forma pragmática.

También la intervención, permite la aplicación del "cultivo directo" (en el nivel intelectual) en el que, al realizarlo, no aparecen inmediatamente los contenidos específicos. Un ejemplo de lo anterior sería la asesoría personal (muy común en los estudios musicales), que puede realizarse sin que esté preestablecido el contenido, y el cual no está necesariamente orientado hacia la enseñanza de una disciplina en específico, sino que incluye a cualquier contenido que pueda ser útil. En resumen, este modo de intervención puede simplemente apuntar hacia la orientación o al asesoramiento; y puede tratarse simplemente de tan sólo un elemento sencillo más, que da apoyo directo a la intervención educativa.

A veces se selecciona el camino directo ya mencionado porque, al menos en apariencia, necesita ser más congruente con los objetivos planeados inicialmente, y de éste modo se dispone de la posibilidad de modificar lo que sea necesario.

Esencialmente, en ningún caso se requiere de objetivos específicos como mediadores, porque en la mayor parte de las intervenciones, y en particular en la educación especial, está considerada la constante modificación, dado que generalmente aparecen deficiencias y muchas contingencias en algún momento del proceso, por lo que la enseñanza en esta modalidad interventora puede ayudar al desarrollo de capacidades, y las motivaciones que pueden contribuir al aprendizaje,

⁴⁷ Norman, A., Donald. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*, Barcelona: Paidós.

generándose así la posibilidad de elaborar intervenciones conjuntas, que empleadas adecuadamente, puedan permitir el logro de objetivos plenamente útiles en materia de intervención educativa y que proporcionen un evidente beneficio al discente.

La intervención en sí, también puede generar en determinado momento, un cierto nivel conflictivo, por ejemplo: cuando al estudiante se le aplican altas cargas conceptuales, que se reflejan claramente porque él tiene que resolverlo casi todo, haciéndole frente a una compleja y pesada carga cognitiva, a la que se acumulan actividades y tareas, incluyendo la interacción con el profesor, el cumplimiento del programa, etc., por lo que para considerar que el alumno pueda someterse con tranquilidad a una fuerte intervención, el alumno necesitaría y dependería prácticamente de un programa diseñado en dirección a resolver los problemas específicos que tiene; por lo que al diseñar un programa especialmente para "x" alumno, en éste debe estar plenamente integrado todo lo necesario, dejando fundamentalmente al discente en niveles de mínima intensidad interventora.

La tendencia de la tecnología educativa ha estado orientada hacia la creación de modelos de intervención, adaptados y revitalizados, para así evitar el encasillamiento y uniformidad de los discentes, e incluso, simultáneamente, se ha impulsado el desarrollo de nuevos modelos, en los que se integran procesos que toman más en cuenta la introducción de tecnologías innovadoras en educación (búsquedas más amplias en diversas bases de datos, información más actualizada sobre ideas de diseño, modos de intervención y utilización de sistemas expertos, etc.). En síntesis, la intervención educativa es sistemática y presupone el establecimiento de normas a las que se sujeta la acción instructiva de manera secuenciada, por medio del establecimiento de los niveles de dificultad en que debe de realizarse la actividad educativa. Por supuesto; esta idea se basa y fundamenta en el concepto de que la configuración de la conducta humana (en el ámbito educativo) debe ser más el producto de previsiones, que de situaciones improvisadas, para poder estar en mejores condiciones de optimizar el

comportamiento del discente, generándole valores como individuo y como integrante de la sociedad.

Existe una amplia gama de modelos, que nos pueden auxiliar en la creación de nuevas propuestas o adaptaciones, que respondan a nuestras necesidades; más adelante se mencionarán en detalle cuatro enfoques modélicos de intervención que han sido los más identificados.

2.8 LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN Y LA INSTRUCCIÓN MUSICAL.

El desarrollo incipiente de los modelos sistémicos y marcadamente tecnológicos, se remonta a los años setenta, época en que aparecieron en diversos países; estos estudios revisaron las teorías vigentes, mismas que acusaban evidentes incongruencias y altos niveles de obsolescencia, generándose así el análisis y creación de mejores opciones dentro del marco del diseño instructivo.

De igual forma, ya en los programas de intervención educativa más recientes, estos integran, en su proceso, una especie de diagnóstico de situaciones dadas, que replantean nuevas soluciones. El concepto de la palabra necesidad tiene una estrecha relación con carencias detectadas positivamente en "x" contexto o en algún alumno, y que requieren ser solventadas.

En general se considera aceptado que en "x" contexto se pueden fijar ciertas situaciones ideales o normas, éstas a veces se llegan a constituir como doctrinas nacionales; sin embargo, la norma es aquello que determinada comunidad demanda como una exigencia, y no puede haber una demanda o exigencia manifestada, si no es previamente sentida por un determinado núcleo social.

El campo educativo, siempre en constante evolución, hoy en día sigue generando nuevas alternativas, procesos y paradigmas, que pretenden facilitar al estudiante, el desarrollo de su comportamiento como individuo, y la adquisición de habilidades socialmente valiosas y deseables, parafraseando a De la Orden (1990). Esta búsqueda de opciones ha dado paso a la configuración de modelos varios, ya sean conductuales, cognitivos, actitudinales o específicamente operativos.

Sin embargo, básicamente los modelos de intervención se apoyan en dos conceptos de aprendizaje polarizados porque: o son conductistas o son cognoscitivistas. Ninguna de estas tendencias en particular ha sido la que ha tenido más éxito, no al menos, en tanto como base pura del diseño en la instrucción, sino que ambas tendencias han contribuido a la constitución de la estructura fundamental en la educación. En conclusión, hasta ahora, ni el conductismo puro, ni el cognitivismo más puro, han sido la base del diseño de la **intervención educativa**.

Los modelos de intervención educativa se sustentan como estructuras educativas orientadas a asumir estrategias que tienen como punto de partida la experiencia docente y sentido común del profesorado, con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos cuando éstos reportan problemas de aprendizaje para obtener nuevos conocimientos o cuando la teoría educativa que se está empleando no responde a las necesidades del alumnado o a un centro educativo en específico para cumplir satisfactoriamente con los objetivos de un "x" programa.

El propósito de todo modelo de intervención tecnológica es garantizar la eficacia de la propia intervención. El sentido común nos conduce a pensar que el modelo de intervención va a influir en alguien, no sólo en las escuelas; a partir de él debe poderse identificar plenamente, en quién se realiza, qué efectos se pretenden obtener, y cómo se produce y establece la certeza de que se está

aplicando un modelo adecuado, bien estructurado, relevante y pertinente, y no uno mal diseñado.

Esta es una de las preguntas importantes que hay que respondernos cuando intentamos iniciarnos en el estudio, **valoración**, diseño y aplicación de un programa de intervención educativa.

Un modelo es un patrón estable y reproducible de intervención, que supone un plan o proceso que puede ser utilizado en el aula para enseñar directamente mediante diversas estrategias y métodos, por ejemplo. Spaulding (1975) propuso combinar diferentes estrategias de enseñanza con múltiples objetivos y sostuvo que éstos pueden ser mejor alcanzados utilizando (previo adecuado análisis de selección) varios modelos de intervención.

Existen diferentes modelos sustentados por diversas orientaciones tanto filosóficas como psicológicas; éstos contienen diferentes variables, cuya interrelación va proyectando las secuencias de un "x" proceso para la solución de "n" problemáticas educativas.

En síntesis la intervención educativa es sistemática y presupone el establecimiento de normas, a las que se sujeta la acción instructiva, de manera secuenciada y por niveles de dificultad en que debe realizarse la actividad educativa, básicamente serían cuatro los modelos de intervención más representativos derivados y estrechamente relacionados con los modelos de enseñanza, las teorías del conocimiento, del aprendizaje y de la instrucción, y, estos serían los: cognitivos, conductuales, personales y los de interacción social.

Los Modelos Cognitivos

Los modelos cognitivos de instrucción, en un principio fueron básicamente de tendencia conductista y después surgieron modificaciones orientadas hacia el

cognoscitivismo, que concibe al aprendizaje como competencia o estrategias y control de destrezas intelectuales. En los procesos de adquisición de información, existen múltiples procesos internos que se modifican de acuerdo con las nuevas entradas; produciéndose todo un mecanismo de integración de nuevas informaciones, que son explicadas mediante conductas verbales que pueden ser observadas.

Los modelos cognitivos se sustentan de manera análoga a las computadoras, en el sentido de que los sujetos aprenden adquiriendo, almacenando y recuperando información con la que se puede construir y aplicar nuevos conceptos, resolver problemas, crear nuevas alternativas, familiarizarse con símbolos, códigos, etc., potenciando así el manejo y desarrollo intelectual. Como representantes de esta línea, tenemos el modelo de Bruner, que se sustenta en la generación y adquisición de conceptos, estrechamente vinculados a las estrategias del pensamiento; o el modelo de Ausubel, que sostiene que es a base de organizadores previos como se consume el aprendizaje significativo, es decir, que partiendo de los conceptos que ya se tienen, es más fácil estructurar y organizar el contenido que acumularlo; en este sentido, lo relevante no es únicamente el dominio, sino cómo se organiza el aprendizaje objetivamente en nuestra mente, a través de las estructuras objetivas de las disciplinas que se abordan por medio de relaciones, redes conceptuales y principios que contribuyen sostenidamente al desarrollo de la estructura cognitiva interna; reforzando lo anterior.

Hay autores como Novack y Merrill, que piensan que los procesos de aprendizaje se construyen a partir de la hipótesis de que la mente funciona como una computadora; esta intervención implica un ambiente de interacción donde el sujeto aprende a desarrollar aptitudes y múltiples valores, e incluso, se puede pensar en intervenciones educativas que permitan diseñar la instrucción para el perfeccionamiento del docente.

La actualización de un diseño instruccional para lograr esa meta se ubica en las modalidades de intervención correctiva, en las cuales también se puede considerar que parte del problema puede estar inducido por el propio docente; la intervención correctiva también se aplica en casos extraordinarios, por ejemplo: si alguien no aprende a leer cuando le corresponde hacerlo, entonces deberá de aprender de manera extraordinaria.

En el proceso de aprendizaje cognitivo hay (inputs), procesos internos importantes, y una salida (output), como resultado de la transformación de las estructuras ya instaladas.

La intervención, desde el enfoque de las ideas cognoscitivistas del aprendizaje, no sólo se concibe como una simple forma de adquirir habilidades específicas, sino que también se incluyen los elementos que facilitan una estructuración para darle significado a los nuevos inputs. De esta tendencia cognoscitivista, dan cuenta las investigaciones de Scandura y Landa. En otra dirección, las teorías de Gagné, Briggs, Merrill y Reigeluth son de naturaleza ecléctica; en ellas se pone de manifiesto la aparición de múltiples constructos que giran en torno a una temática central, apoyándose en diversas fuentes teórico metodológicas. (Esto último es una minimizada y muy forzada descripción de ésta tendencia).

El modelo de Bruner⁴⁸ o de la generación y adquisición de conceptos altamente relacionadas con las estrategias de pensamiento, sostiene que los conceptos constituyen, por un lado, los elementos clave del material de enseñanza y, por otro, los núcleos básicos de la estructura cognoscitiva de los alumnos. De acuerdo a este autor, un concepto útil para concebir el desarrollo intelectual es el de la representación; la cual se puede concebir como un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar lo que se ha experimentado en diferentes acontecimientos (Bruner, 1986). Considerándose tres tipos de sistemas de

⁴⁸ Bruner, Jerome. (1986). Acción, Pensamiento y Lenguaje. México: Alianza Editorial.

representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana: representación enactiva, representación icónica y la representación simbólica.⁴⁹

Uno de los exponentes más importantes que representan el modelo cognitivo es indiscutiblemente Gagné (1985), originalmente de la escuela conductista; incursiona y promueve teorías sistémicas y tecnológicas, cumpliendo las tareas instructivas por medio de operaciones y procesos derivados de un método sistémico, el aprendizaje basado en la experiencia-producto, eventos internos (la caja negra) y los dominios de adquisición, aprehensión, retención, generalización, motivación, etc. Este autor hace mucho énfasis en la necesidad de crear los ambientes propicios para el aprendizaje; y en su teoría de la enseñanza-aprendizaje busca responder no solamente a cómo se aprende, sino también a cuál es la relación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Suponiendo que el modelo de intervención pudiera basarse tanto en la corriente conductista o cognoscitivista, de cualquier forma debe concebirse como un sistema. El modelo sistémico es el que introduce la idea de sistema y esto es esencial a la hora del diseño en las fases de aprendizaje, motivaciones, selección, almacenamiento, transferencia, etc., (todo esto está prácticamente integrado al universo cognitivo). El modelo cognitivo de intervención educativa apoyado en esta concepción del aprendizaje se convierte en un proceso sistemático, intencionado y propositivo de intervenciones que, desde una perspectiva sistémica y tecnológica (manera técnica de actuar), optimiza y facilita el aprendizaje, desarrollando conductas cognitivas, verbales y afectivas "deseables" en los alumnos.

En este diseño de intervención se planifican y determinan los destinos a donde se pretende llegar y el tipo de conductas que se desean obtener con máxima precisión, dilucidando qué estrategias son mejores y no otras y cuáles son reproducibles y objetizables, además, el modelo siempre propone orientar al alumno hacia la mejor situación para que aprenda, controlando el proceso-producto, por

⁴⁹ Bruner, Jerome. (1997). *El Proceso Mental en el Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

medio del control de los inputs, añadiéndose el control de los elementos del ambiente.

Para que los procesos sean los esperados, en términos de las transformaciones en las áreas cognitivas, dominio técnico, capacidad verbal, comprensión, etc., se tiene que estructurar el ambiente para el alumno, estableciendo los sistemas motivacionales para direccionarlo en "x" lecturas, actividades, dominios de cierto nivel del lenguaje, todo ello con un máximo de precisión posible, con el objetivo de obtener la reestructuración cognitiva del discente, formándose en las conductas deseables que se encuentran expresadas en los objetivos planeados; la consecuencia de este proceso es que el alumno aprende a diferenciar lo importante de lo accesorio; por lo que, al diseñar en esta línea, se incluirían situaciones que el alumno debe enfrentar para responder de la manera esperada.

Esta es la concepción tecnológica del proceso: controlar por medio de los input, permitiendo la modificación de los procesos, repercutiendo, en consecuencia, en el producto final.

Los Modelos Conductistas.

Los modelos conductuales (Weil, Murphy, Thorndike, y Skinner) suponen que la respuesta del individuo se deriva de la acción de las fuerzas del ambiente. Estas fuerzas propician o inhiben una respuesta dada (incrementan o reducen la probabilidad de ocurrencia de una conducta). Así el profesor, al regular las fuerzas del ambiente que originan las conductas en los estudiantes, asegura el logro de los objetivos del aprendizaje y otros resultados educativos valiosos. La conducta adquirida se reduce a una serie de respuestas a estímulos del ambiente. El paradigma estímulo-respuesta-consecuencia reforzante, que es conocido como "relación contingente".

Los Modelos Personales.

Desde la perspectiva de la intervención educativa, autores como Rogers, Torrance, Gordon, Maslow, consideran que el producto educativo no puede ser previamente específico, sino que toma forma a medida que el alumno selecciona sus metas y desarrolla su propia personalidad. Parece ser que este enfoque no es claro dentro de la idea de una educación con un sentido fuerte de intervención; y, en consecuencia, en la planificación de la conducta humana simplemente tiene proyección de manera hipotética, en la que se supone que el alumno mejora su conducta, pero tal parece que no se constata con absoluta certeza, si el estudiante aprendió o no lo planeado y programado. En síntesis, este enfoque no tiene una doctrina educativa transmisible, ni objetiva, ni generalizable, para que un amplio sector de estudiantes puedan lograr importantes metas de aprendizaje.

A continuación desarrollaremos un breve comentario sobre un autor clásico en esta línea: Rogers⁵⁰, que en su propuesta de "proceso" no direccional asentada en su libro "El proceso de convertirse en persona", plantea el aspecto de la caracterización, la transparencia y la autenticidad. Preguntándonos inmediatamente: ¿dónde serlo?, se puede ser transparente orientado por los sentimientos propios, para así recibir una cálida aceptación del entorno; análogamente, es lo que se supondría tendría que manejar el docente para lograr estimular que el alumno tenga mejores condiciones de aprendizaje, para formarse adecuadamente, aprendiendo lo necesario para llegar a ser una persona instruida y valorada por otras, como un individuo diferente, con sensibilidad propia y amplia capacidad para ver al mundo tal y como es, confrontándolo sin angustia con la forma en la que él lo ve, entonces puede suponerse que el educando experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo, anteriormente reprimidos; ¿podría lograr cada vez mayor integración personal?, ¿se parecerá cada vez más a la persona que él querría ser?, como por ejemplo: ser una persona más original, exclusiva, emprendedora, que se tendría más

⁵⁰ Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.

confianza, autoestima, tornándose más comprensiva, adaptada, y aceptando mejor a los demás.

Con base en lo anterior, cabe preguntarse: ¿con la pura integración podrá el discente enfrentar los problemas de la vida escolar, de una manera más fácil y adecuada?

En el plano concreto de la educación, Rogers propone algunas ideas acerca de cómo lograr el aprendizaje basado en el propio descubrimiento de la verdad, asimilada personalmente en la experiencia, ya que ésta no puede comunicarse de manera directa ni indirecta. Para este autor la intervención educativa es precisamente no intervenir; señalar cosas, presentar cosas: la no directividad. Como reflejo de lo anterior; el mismo Rogers apunta que ha perdido el interés en ser educador, pues cuando enseña, los resultados a veces le espantan, ya que, además de ser incoherentes en ocasiones, la enseñanza parece no tener éxito, cuando esto sucede las consecuencias son perjudiciales, el individuo desconfía de su propia experiencia y esto le impide acceder a otros niveles de aprendizaje más significativo, por consiguiente ha llegado a sentir que los resultados de la enseñanza son intrascendentes.

Este enfoque precisa que la persona comienza a verse de otra manera, si se acepta a sí misma y se impone sus propias orientaciones, en consecuencia se vuelve más parecido a lo que él mismo quisiera lograr ser; sus percepciones se tornan más flexibles. En este sentido Rogers insiste en que, evidentemente, si se le quita la rigidez a la instrucción, y se ayuda al alumno a centrarse en la búsqueda de las cosas, y además, si, se le direcciona para que las aprenda, conozca y concluya, de alguna manera se le habrá podido infundir confianza en sus propias habilidades.

A partir de todo ello, el discente estará en mejores posibilidades de adoptar objetivos más realistas, comportándose de manera más madura, e incluso sus conductas de inadaptación (como en el caso del alcoholismo crónico) cambiarían,

pues el individuo se vuelve más capaz de aceptar a los demás. En conclusión esta propuesta es más bien un proceso, y no un modelo; en ella existe como una idea de "salvación", en consecuencia intentar introducirlo en un contexto del conocimiento sistemático, técnico y científico de la educación, no tendría mucho sentido el forzarnos a seguir por este camino.

Lo importante a destacar es, que ni Rogers ni Maslow tienen planteados objetivos conjuntos para adquirir determinados conocimientos y que éstos aprendizajes sean también demostrables. El modelo es el hombre, siempre él mismo; cuando él hace psicoterapia, tiene éxito, porque sabe qué, cuál, y cómo es su problema directa y claramente.

Estos modelos son refractarios a cualquier tipo de planificación o intervención educativa, y tienden a producir ambientes constructivos suaves, poco definidos, alejados al máximo de procesos directivos enérgicos y de conjuntos de actividades específicas a realizar.

Modelos de interacción social.

Los modelos de interacción social (Marcusse, Goodman, Freire, Massialas, Oliver, Johnson, Sheppard), destacan la vinculación del individuo con la sociedad en su conjunto, y en las relaciones interpersonales; desarrollan y perfeccionan la capacidad de relación con otros e implican el comprometer al individuo con los procesos democráticos, como expresión de la forma más valiosa de organización social (De la Orden 1983). Es difícil definir operacionalmente estos modelos, dado que no llegan a perfilar con precisión sus propuestas concretas de aplicación en dirección al campo educativo.

Otro modelo de interacción social que ha tenido cierto nivel de éxito en la actualidad y que se ha venido aplicando en diferentes niveles ⁵¹ de instrucción es el modelo auto instructivo, que está basado en el modelo de micro enseñanza, en el que está integrado un paquete completo de prescripciones, al que se adjuntan materiales muy claros y concisos, que se supone van a ser muy eficaces, este modelo considera algunos componentes tales como:

- Guía o manual de instrucciones completas.
- Instrucciones de las tareas que se deben realizar; por ejemplo: conocer todos los materiales contenidos en el modelo, ejemplos y componentes.
- Materiales instructivos de información, video, audio, computadora, etc.
- Guías de auto-evaluación.

Este modelo es de muy fácil aplicación y en él se encuentra prácticamente todo, incluyendo las pruebas y guías adicionales de algún material complementario.

Un ejemplo típico de lo anterior es la educación a distancia. El modelo auto instructivo da, a ciertos estudiantes, una mayor seguridad como consecuencia de que el diseño de elaboración puede llegar a ser extremadamente minucioso, dando como resultado una guía de instrucción muy completa que proporcionará una gran ayuda y que permitiría al alumno auto comprender, mejorar y aclarar los principios básicos de los materiales generales propuestos.

De la Orden señala que "La finalidad pues, de estas estrategias es el mejoramiento social logrado a través de la práctica de los procesos sociales y la intelectualización de los temas y problemas básicos de la sociedad democrática".

⁵¹ Estos modelos se han aplicado a nivel primario, secundario y de preparatoria al amparo de programas abiertos de educación para adultos (INEA).

En otro sentido, pero aún en la línea modélica aparece la propuesta creativa de Guilford ⁵², el cual propuso un modelo de numerosas categorías, en las que se generaban combinaciones, de lo que él llamaba productos, operaciones y contenidos.

Según el contenido, se diseña la operación indicada para así obtener el producto final, para lograrlo proponía grandes redes semánticas, simbólicas, etc.

De las cuatro categorías de modelos, sólo las dos primeras, los modelos conductuales y los cognitivos, dan origen a modelos de intervención en el sentido fuerte, ya que son susceptibles a una intervención sistemática y controlada de un ambiente de aprendizaje académico. Ambos modelos reconocen las diferencias individuales entre los alumnos y contemplan la posibilidad de dar respuesta a la necesidad de acciones educativas individualizadas.

Retomando el contexto del objeto de estudio, cabe concluir que toda la sustentación teórica sobre el currículum antes expuesta, nos permitirá construir un modelo que este perfectamente diseñado para que cumpla con el rigor metodológico en sus elaboración así como que este perfectamente caracterizado para que atienda a las necesidades instructivas del arte musical.

Como entendemos que para lograr los cambios curriculares en la ENM, el punto de partida es la evaluación, ha continuación será desarrollado éste aspecto.

⁵² Guilford, J.P. (1976). Factores que Favorecen y Factores que Obstaculizan la Creatividad. Madrid: en (varios), Implicaciones Educativas de la Creatividad.

CAPÍTULO III

CONCEPCIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, CON MIRAS A TRANSFORMAR EL CURRÍCULUM DE LA ENM.

3.1 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Evaluar la oferta educativa en el ámbito de la educación musical es poco frecuente. Coincidentemente, tampoco se conocen proyectos evaluativos que ponderen la congruencia académica con las necesidades concretas que exige la realidad social mexicana.

Actualmente, la inversión en educación musical no ha rendido los resultados esperados ni se han resuelto muchas de las necesidades básicas de la enseñanza de la misma. Razón de más por lo que este capítulo se enfoca hacia la reexaminación de los servicios educativos, en la búsqueda por saber qué resultados está ofreciendo el currículo a la instrucción musical.

Plantearse un proyecto de evaluación autónomo, dentro de una institución de enseñanza musical, realizado por un docente del propio centro, sometiéndolo a un serio proceso de revisión curricular, y que pueda influir y promover la posibilidad de auto transformación, es una propuesta bastante fuera de lo común, por lo que este planteamiento sólo tiene amplio sentido, si el evaluador tiene suficientemente claro el objetivo de la evaluación, que en este caso en específico sería: formular una estrategia de un proceso evaluativo interno, que tendría como objetivo fundamental: incidir directamente en el mejoramiento de la calidad y eficiencia educativa, por medio de un método de revisión de la práctica curricular, enfatizando la dimensión formativa que posibilite transformaciones encaminadas al desarrollo efectivo de la actividad instructiva musical e impulsar el mejoramiento de la calidad académica del centro y la búsqueda de la promoción, desarrollo y práctica de la cultura curricular en el profesorado involucrado.

La parte investigativa de esta tesis, se centra en la realización de una evaluación curricular en la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aplicando todo un estudio de análisis crítico de la calidad de los planes y programas de estudio de este centro.

Con los resultados obtenidos se aterrizó finalmente, en la elaboración de un informe de la evaluación, para finalizar con conclusiones y recomendaciones orientadas a la transformación de las estructuras académicas, que permitan facilitar procesos de cambio, para así estar en mejores condiciones de replantear y consolidar programas educativos musicales de alta calidad.

La problemática de la evaluación curricular en la ENM.

De entrada podría pensarse que en este centro educativo, los docentes, al desarrollar sus actividades académicas en el marco de las asignaturas curriculares y no curriculares, están utilizando los planes y programas oficiales vigentes para apoyar la enseñanza que en ella desarrollan, pero la realidad es que se utiliza muy poco el currículo. A pesar de tratarse de un centro en el que se supone que el capital creativo juega un papel relevante, generándose un terreno fértil e ideal para el desarrollo de buenos y novedosos programas curriculares (con amplios espacios optativos condensados de acuerdo con los intereses del alumnado), en la realidad, la enseñanza musical que se imparte en la ENM es abrumadoramente empírica y ha prescindido notoriamente de la utilización de programas, por lo que el trabajo docente se apoya predominantemente en la aplicación de diversos procesos instructivos aislados, individuales, muy alejados de la previsión y planeación instructiva (secuenciación, modalidades de evaluación, etc.) formal.

Lo expuesto no quiere decir que los docentes no están enseñando a sus alumnos, sino que la situación es que no se utilizan en forma generalizada los programas vigentes (algunos ni siquiera existen); además, es que tampoco se han elaborado nuevas

propuestas curriculares a partir de las experiencias que se han generado en el centro, lo que es preocupante, porque en muchos casos se siguen utilizando los mismos métodos y contenidos arcaicos.

Los docentes que de alguna manera han generado ciertos productos, se han apoyado mismamente con algún tipo de programa elaborado de manera personal para impartir sus clases (en mi opinión esto se ha venido realizando también de manera muy incipiente). Todo ello hace necesario establecer criterios y mecanismos que permitan replantear una mejora bien fundamentada y articulada; caracterizar estos elementos, es parte de la presente propuesta.

En principio, se persigue la utilidad de contribuir al mejor desempeño de la comunidad involucrada, junto con sus respectivos responsables, identificando sus fortalezas y debilidades y poniendo de relieve los aspectos más significativos, generando así información clara, objetiva y precisa acerca de tales cuestiones. Alternativamente, se pueden perseguir otras metas que generen novedosas propuestas de mejora académica, cuya realización sea factible.

Un requisito fundamental para la consecución de nuestro objetivo, consiste en identificar y conocer los defectos y problemas, lo que nos servirá como guía para establecer y definir cómo es el tipo de enseñanza que se imparte actualmente en la ENM.

A partir de lo anterior, el trabajo evaluativo se desarrolló, bajo el siguiente esquema general de evaluación:

1. Análisis de contenido (obsolescencia o vigencia tanto curricular, como de los programas, objetivos, secuencia de contenidos, procesos evaluativos y

materiales educativos incluidos en los currícula)

2. Práctica, dominio y conocimiento curricular (planeación, teoría y diseño).
3. Opinión del docente sobre los currícula, los programas y la actuación del entorno en la ENM.
4. Relación de los planes y programas con el entorno (relación con el ambiente profesional, con las expectativas de los alumnos y las potencialidades profesionales de los egresados).
5. Utilización de herramientas informáticas y otros recursos didácticos.
6. Elementos de cambio.
7. Disposición al cambio y participación (compromiso institucional con la aplicación de programas).

La ENM es un centro apático que por años no se ha planteado una evaluación curricular (la última revisión fue hecha en 1984, con excepción de la carrera de Educación Musical modificada en 1996), y está acostumbrado a ejercitar el método empírico como el elemento más importante en el aula. El reto es motivar y convencer a docentes y autoridades de que se puede mejorar, innovar y potenciar las actividades académicas que desempeñan, partiendo de ir adoptando criterios que permitan desarrollar diferentes tipos de culturas, muy particularmente la de la evaluación en general, así como la de la aplicación curricular, del auto-desarrollo y actualización pedagógica, seguimiento de los alumnos, y de mejoramiento académico en general.

La evidencia empírica y el mismo estudio que se presenta posteriormente, nos marca claramente que, en este centro los planes y programas se encuentran en la absoluta obsolescencia, existiendo además serias dificultades operativas curriculares en

conjunción con enormes rezagos en cuanto al conocimiento del diseño, teoría, planeación, y aplicación curricular.

Se conoce que en este centro han aparecido y se aplican lo que se llaman programas rivales (son los que los docentes aplican vs. el oficial) que han llevado a diferentes académicos a interpretar de manera diferente y personal la impartición de la instrucción asignada (en algunos casos estas acciones educativas se encuentran empantanadas a la sombra de la famosa "libertad de cátedra").

Como consecuencia lógica, el punto de partida para el desarrollo de esta investigación, es hacer en este capítulo una reflexión muy general y análisis de las conceptualizaciones básicas y definiciones significativas de la evaluación, pasando revista a algunos modelos evaluativos. A partir de este marco teórico-metodológico, se construyó un modelo de evaluación curricular (se consideró pertinente realizar la evaluación por medio de un instrumento aplicado al profesorado, ya que éste en la actualidad es suspicaz y desconfiado hacia movimientos o acciones renovadoras, por lo que la propuesta de evaluar el currículo puede ser identificada casi inmediatamente como un perturbador del esquema y actividad académica, que en sí, actualmente es bastante rutinaria), adecuado a las necesidades específicas que requiere la enseñanza musical, integrándole diversos criterios, que permitieron evaluar lo más ampliamente posible el currículo, en la línea de identificar cómo y cuáles son sus desempeños.

Se conoce que existen muchas formas de evaluar el currículo y ésta en particular se ha elaborado de acuerdo a requerimientos, necesidades y propósitos específicos del contexto ENM.

Este estudio, pretende considerarse en la línea analítica incluyendo aspectos de las perspectivas cuantitativa y cualitativa, no perdiendo de vista la finalidad que es;

precisar el nivel de desajuste y eficacia curricular, en función de las supuestas metas previstas en los programas vigentes en cuestión, y detectar qué problemas están incidiendo en el desarrollo y buen desempeño académico.⁵³

3.2.- Marco Teórico-Methodológico de la evaluación educativa, en la ENM.

La evaluación es un componente esencial no sólo de la educación, sino de toda actividad humana cotidiana. En el universo educativo, es parte fundamental del diseño instructivo, pues constituye un elemento que permite constatar los resultados de las acciones educativas realizadas o de los objetivos planeados en muy diversas actividades circunscritas al proceso de enseñanza aprendizaje, a su vez también intenta dar explicación a ciertos fenómenos en diferentes órdenes. La opinión de De la Orden (1974) es atinadamente aplicable también en cuanto a la evaluación investigativa, pues afirma que "la evaluación es un proceso sistemático de intervención, tendente a optimizar la conducta humana, el hombre es la última instancia con referencia a modelos individual y socialmente válidos, plasmados en los fines, metas y objetivos educacionales, la educación es un proceso realizado con intención, que puede contemplarse desde una perspectiva sistémica y tecnológica".

Siguiendo en esta línea, el enfoque que nos ocupa es el de la evaluación para la mejora de la calidad académica, misma que como también lo sostiene De la Orden (1981): "consiste en impulsar, motivar y establecer procesos de evaluación sistemáticos, diseñados intencional y técnicamente, de recogida de información, rigurosa, válida y fiable, orientados a valorar la calidad y los logros como base para la posterior toma de decisiones de mejoría". Respecto a la calidad de la evaluación curricular De la Orden (1988)⁵⁴ plantea que ésta tiene estrecha vinculación con los elementos procesales, sus

⁵³ Spencer. (1971). Plantea que la evaluación debe de realizarse sobre la base del estudio de sus posibilidades técnicas y del modo y oportunidad de aprovecharla.

⁵⁴ De la Orden, A. (1988). La Calidad de los Centros Educativos: Asunto para un Congreso. España : Bordón. Vol. 40.núm. 2.

determinadas características y de producto, procediendo a la identificación de qué contenidos se incluyen en el currículo, cómo se organizan y secuencian, cuál es la formación que debe sustentar el docente, qué clima institucional requiere determinado programa, y por supuesto, bajo qué criterios se aplica la evaluación del programa educativo, todo esto en búsqueda de la calidad.

En apoyo a lo anterior De Miguel (1994) afirma que: "Toda transformación o cambio conlleva un proceso de planificación, implementación y evaluación a lo largo de un período de tiempo que es necesario diseñar de manera precisa y cuidar en su ejecución, dada su incidencia sobre los resultados. Ello significa que la mejora de los centros educativos implica procesos de investigación y acción".

La concepción general de evaluación es planteada por C.L. Weiss (1978), quien sostiene que la noción de la evaluación es juzgar el valor o los méritos de una cosa o acción.

De igual manera la planeación y diseño de la evaluación requiere de una realización desde la perspectiva científica y sistemática. Lo antes expuesto nos conduce a formular las siguientes cuestiones: ¿Qué es la evaluación?, ¿qué papel juega la valoración curricular?, y el evaluador en las escuelas de enseñanza musical (como es el caso de la ENM?).⁵⁵

Se ha venido considerando a la evaluación curricular como un constructo de todo programa, porque al estar planificando acciones sistemáticas para el logro de objetivos puntuales, se tiene que hacer uso de toda aquella información de que se pueda disponer para constatar que se han obtenido los resultados esperados.

⁵⁵ Existe un modelo de consulta experto de Eisner (1975) en el que el evaluador es en sí un experto, que inserto en un sistema de análisis en educación, es quien realiza una valoración crítica de la calidad e importancia de lo evaluado.

Para saber planificar adecuadamente la modalidad, forma o modelo evaluativo idóneo, éste debe presentar un alto nivel de certeza que le permitan medir el logro de objetivos específicos preestablecidos. Así también, se pueden incluir otros aspectos que van mucho más allá de lo que son en sí mismos; por ejemplo, en otra dirección la evaluación podría estar enfocada a los alumnos, su inclusión podría permitir la comparación de los productos con los objetivos (esto sería parte de la evaluación final del producto).

En relación con lo anterior García Nieto (1987) sostiene que partiendo de supuestos y concepciones distintas, cada escuela o tendencia concibe la aplicación de la evaluación de muy diversas maneras y de estilos muy particulares, correlacionando en busca de identificar y establecer las diferencias.

En el aspecto evaluativo, hay que considerar que el enfoque puede integrar varias modalidades de evaluación, y ésta no siempre se dirige únicamente hacia el alumno, sino que puede estar orientada a otros enfoques como por ejemplo: el clima institucional, el ambiente familiar, docentes, centros, directivos, etc., por lo que la evaluación como se plantea aquí, es conocer la perspectiva que tiene el **currículo** en el proceso instructivo.

Por otro lado no debe quedar olvidado lo relacionado con la evaluación de las variables, Pérez Juste 1986 afirma: "entre las variables que condicionan el éxito de los alumnos, potenciándolo o reduciéndolo, deben destacarse los recursos, incluyendo bajo este concepto desde las técnicas de motivación a emplear por el profesor hasta las actividades proyectadas en los programas instructivos.

M. Scriven (1967) aporta el concepto de la evaluación formativa, que permite corregir sobre la aplicación del programa y la evaluación sumativa, proceso que informa y da cuenta de la eficacia terminal.

En la evaluación de alumnos aparecen varias formas evaluativas aparte de la: continua, formativa, sumativa, etc., como por ejemplo la criterial, que lo que intenta detectar es: qué es lo que un alumno sabe o es capaz de hacer, independientemente de lo comparable que pueda ser, en relación con la mayor o menor adquisición de conocimientos que obtuvo el grupo de referencia e incluso versus el grupo normativo (evaluación normativa). Otro tipo de evaluación es la parcial, que puede ser aplicada en un grupo cada 4 o 5 semanas, lo que es un tiempo normal en las escuelas primaria y secundaria. El tipo de pruebas que se aplican generalmente, son de las llamadas objetivas, análisis de textos o resolución de problemas. En otro sentido, en el caso de la evaluación falso - verdadero, ésta nos conduce a la posibilidad de que una persona que no sepa absolutamente nada, al responder al azar una serie de preguntas tenga la posibilidad de acertar el 50%, lo que significaría que el evaluado pueda no tener conciencia ni conocimiento de absolutamente nada; en otra dirección la evaluación continua, es la que se realiza sin preparación alguna, y que se aplica de manera directa en clase, ésta se supone, estimula la participación de los estudiantes fomentando por tanto un cierto activismo y dinamismo participativo en el aula.

Por todo lo anterior, lo que verdaderamente hace que un modelo de evaluación influya positivamente en los resultados, es que ésta integre varios tipos de calidades y de valores evaluativos, tal parece que al hablar de ésta, se hiciera referencia a todo un proceso muy complejo en donde habría uso de técnicas cuantitativas y/o, cualitativas, en un examen u otra estrategia, pero en otras, parece que sólo se refiere a un simple examen, ¿cuál es la concepción que comúnmente se tiene, de la evaluación, por ejemplo en el terreno musical? (yo creo que los docentes en música generalmente consideramos

que la evaluación criterial, es la que más nos acomoda y la normativa al menos ya concretamente en la ENM, no sabemos cómo sustentarla).

La evaluación conceptualmente es general, es decir, tiene todos los elementos en su aplicación, se proyecta a diferentes cosas, por lo que un examen tiene absolutamente los mismos componentes de evaluación que la evaluación en sí; lo que sucede es que en vez de hacer una prueba de recogida de datos que está validada, y es fiable, simplemente puede tratarse de una pregunta del profesor, que puede ser un instrumento de creación inmediata para recoger información; ambas situaciones son formalmente idénticas, el esquema es el mismo, hay una realidad a evaluar, unas vías de recogida y de síntesis de información, la diferencia es que en vez de hacer un aparato para evaluar ampliamente, se plantea una evaluación simple de un aspecto o cuestión específica, de igual manera se emplea un instrumento, tienen el mismo valor y naturalmente también un criterio, que en el caso de evaluación de programas, puede referirse a eficacia del programa, etc. y simplemente es determinar si las respuestas responden al criterio, estándar o de referencia, que el profesor tiene plantado en su mente acerca de lo que es un buen aprendizaje; de algún modo también ésta situación se identifica con el modelo de juicio de experto, el profesor compara, entre su estándar y lo que le responde el alumno, lo que lo conduce a una decisión: retroalimentarlo dándole más información, etc.

La Investigación Evaluativa en la Educación

Tal como lo plantea Carol H. Weis (1978): "en la forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos para el éxito, reúne sistemáticamente pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de que se trate, comúnmente traduce estas mismas a expresiones cuantitativas y los compara con los criterios que se habían preestablecido".⁵⁶ Ambas dimensiones cuantitativas y cualitativas se encuentran estrechamente relacionadas.

⁵⁶ C. H. Weis. (1978). Investigación Evaluativa. México: Trillas. pp.18.

En este sentido, ésta investigación se proyecta hacia la modalidad que se encuentra dirigida básicamente a la evaluación de programas, ésta se centra en modelos de intervención de acción social, siendo éstos de primer orden en el campo de la educación, pues permiten valorar su eficacia en diferentes momentos: iniciales, intermedios y finales; en distintos aspectos como: contenidos, formulación técnica, teórico metodológica, u otros aspectos fundamentales; destinada también a diversas entidades como, por ejemplo, profesores, instituciones educativas, organismos profesionales involucrados en la educación, etc. con el objeto de promover cambios conforme a criterios preestablecidos, aplicados adecuadamente, fundamentados y ampliamente valorados. Klevans (1987) considera que: "El primer paso es decidir desarrollar un estudio de evaluación; los motivos pueden ser un problema previamente reconocido o el deseo de mejorar un programa". La evaluación requiere de definiciones muy puntuales de su objeto y campo de estudio; de diseños planeados en base a la bibliografía pertinente; de fundamentos con base en la reflexión y la experiencia de los equipos encargados del diseño y puesta en marcha correcta de los nuevos acuerdos. Se sobreentiende que los datos que se obtengan deberán de ser de incuestionable calidad, rigurosos, valiosos, fiables, válidos y apoyados por el tratamiento estadístico, siempre bajo un marco de trabajo planeado y sistemático, para así dar un amplio margen de garantía de la calidad evaluativa.

En el marco del proceso de planificación de la evaluación, García Ramos (1989) sostiene que ésta fase implica el reconocimiento y especificación de las áreas importantes de decisión, ya que sin ellas es difícil precisar qué tipo de información se requiere, y además los juicios y decisiones son diversos y dependen de lo que se pretende evaluar, y de la función que se asigne a la misma, ya sea formativa, sumativa, diagnóstica, predictiva, de control, etc.

Por lo que: formular objetivos, delimitar criterios de evaluación, reunir la información, son los componentes básicos y necesarios para la realización de la misma.

La influencia de la evaluación educativa.

La evaluación influye porque da a los estudiantes la oportunidad de practicar destrezas y consolidar el aprendizaje, quiere decir que el hecho de responder a las exigencias de la evaluación hace que el alumno ejercite unas determinadas destrezas. En algunos casos sólo se trata de la destreza de recordar o bien la rapidez para escribir, lo que también les ayuda a consolidar lo que han aprendido previamente.

También la evaluación proporciona el conocimiento de los resultados y un promedio colectivo, esta ha sido una de las características de la evaluación, es decir, en la medida que un modelo evaluativo intensifica el grado de dificultad o cantidad de conocimientos, los resultados obtenidos serán en mayor o menor grado exitosos.

La evaluación ayuda a los estudiantes a controlar su propio progreso y desarrolla destrezas de auto evaluación, es decir que la propia evaluación va enseñando al estudiante a evaluarse así mismo y va creando sus propios hábitos, de tal manera que antes de la evaluación, el discente se hace algún tipo de auto evaluación como revisión de su situación para responder a las preguntas de los exámenes; también la evaluación influye guiando u orientando la elección de actividades instructivas o de aprendizaje posteriores para incrementar el dominio de la materia, la misma lo que hace es indicar qué tipo de actividades serían más adecuadas para responder mejor; finalmente, siempre a nivel de evaluación en el aula, y ésta ayuda a los estudiantes a lograr una especie de sentido lógico, los mismos sólo después de examinarse, es cuando realmente manifiestan su saber, y sienten que han logrado aprender algo.

En la medida en que los criterios de evaluación y la instancia de referencia, puedan representar los comportamientos correctos o incorrectos implícitos en los objetivos de educación valiosos, la evaluación podría ser un valor decisivo para mejorar la calidad de la educación musical, mas no para perturbar su marcha, sino para influenciarla y para

elevar su calidad y eficiencia; esa es la clave de la evaluación, misma que señala la influencia de factores tales como su frecuencia, pues evaluar no trata sólo de exámenes formales o de evaluación formal en clase. Por ejemplo, acerca del rendimiento de los alumnos, la frecuencia con que un profesor hace exámenes pruebas o preguntas, cualquiera que sea la vía que utilice, influye y crea en el aprendizaje las expectativas sobre el formato de las pruebas, el contenido que tendrán, o las preguntas contenidas en textos escritos, preguntas orales o el modo de que todos estos aspectos son manejados en este tipo de trabajos, particularmente en la práctica de la evaluación musical lo lógico es que debe proponerse la evaluación continua, ya que el cultivo directo es lo más apropiado en el caso de la ejecución musical.

Influencia de la evaluación en el rendimiento de los alumnos.

De inicio se podría plantear: ¿La evaluación afecta a los alumnos?, ¿los diferentes tipos y características de la evaluación influyen en el rendimiento, en el desarrollo de capacidades intelectuales y de motivación?. Se han desarrollado teorías inspiradas en la experiencia y en investigaciones previas a través del análisis para conocer, de qué vías influyen en la evaluación de estos aspectos, y se ha podido distinguir 3 niveles:

1. Como influye la evaluación de una lección particular, o sea de una única intervención educativa, esto supone que en ésta hay alguna forma de evaluación.
2. Al nivel de un aprendizaje de un módulo o un ciclo más o menos largo de intervención.
3. Las consecuencias a largo plazo de la evaluación que ha sido utilizada en los sistemas educativos.

En el primer nivel se produce la mayor influencia de las características de la evaluación sobre la base del rendimiento de los alumnos, o en las otras variables lo que permite el desarrollo de toda una serie de puntos de influencia que pueden considerarse a

través de estas líneas, porque la propia evaluación lo que hace es reactivar y consolidar las destrezas o pre-requisitos o conocimientos previos para introducir el nuevo material (cuando el discente va a ser examinado de algo, aumenta la posibilidad de que éste se vea obligado a reactivar, revisar o reajustar lo ya aprendido).

De la Orden (1997) sostiene que: "Investigando cómo influye la evaluación en el aprendizaje de los alumnos y cómo no repercute, en el programa en el que participan, y esto depende de si éste está altamente calificado, definitivamente si estaría incidiendo fuertemente en el estudiantado, porque de alguna forma aparecerían características de atracción, y consecuentemente se modificaría el perfil de acceso y el tipo de persona que optaría por este curso, etc." ⁵⁷.

El tema de la influencia de la evaluación sobre la faceta que se aplica, ha sido estudiada fundamentalmente en la valoración del rendimiento de los alumnos, y planteada como influencia de ésta en el aprendizaje, en consecuencia se podría pensar en realizar un estudio correlacional para establecer en que medida este tipo de investigaciones puede ser transferibles a la evaluación de programas.

Si se quiere evaluar ciertos aspectos en un momento dado, como corresponde a un programa, sin diseñar un esquema general de evaluación, la influencia puede ser nula. Cuando se trata del aprendizaje de un curso o de un módulo más amplio, la evaluación influye al comprobar que los estudiantes poseen las destrezas y pre-requisitos que necesitan para atender un curso y aprender los materiales que se tienen programados, reactivando así y consolidando las destrezas y requisitos previos; de aquí se parte para comprobar que sí se tienen los adecuados requisitos para enfrentarse a las exigencias del aprendizaje.

Posteriormente, la evaluación puede influir motivando al discente al estudio de la materia. Así mismo hay influencia para reforzar las metas curriculares que presenta el programa, incluyendo los estándares oficiales, poniendo de manifiesto y enfatizando cuáles son los comportamientos, conocimientos, habilidades, operaciones y destrezas cognitivas que son importantes, al destacarlas es como influir a través de los criterios de evaluación porque el estudiante o el sujeto de ella, está muy interesado en superar este tipo de pruebas que suponen un criterio, si no estuviera interesado, esto no tendrían ningún efecto, pues se parte de la base de que el estudiante se ha inscrito en un curso porque quiere superarlo. A partir de este momento la respuesta a las cuestiones o a las vías en que se presenta la evaluación para ver si lo ha superado o no, es fundamental para él; lo mismo sucede con la influencia de la elección de los estudiantes de las estrategias y de los modelos de estudio más adecuados, concluyendo con la acreditación que permita describir o certificar sus logros, es por otro lado una vía de influencia para futuras actividades, y en cuanto a la evaluación, por sus efectos las consecuencias a largo plazo especialmente cuando el estudiante se enfrentan con la necesidad de evaluarse anualmente; y surge el planteamiento de que cómo esta evaluación influiría en su capacidad o habilidad para retener y aplicar en contextos diferentes los materiales aprendidos.

Generalmente lo que hace la evaluación periódica es facilitarle el estudiante la capacidad de transferir lo que ha aprendido, porque lo tiene que aplicar en situaciones diferentes, ya que ha desarrollado ciertas destrezas y estilos de aprendizaje; en la medida en que la instancia de referencia determina el modo en como exige la evaluación una serie de comportamientos a los estudiantes, de este modo lo que hace es reforzar o guiar su aprendizaje y su estilo de respuesta. Finalmente la influencia de la evaluación, se centra en la autorreflexión, la evaluación lo que hace es estar impulsando al alumno a dar un tipo de respuestas que vayan incrementando su propia percepción de auto-eficacia, es afirmarse un concepto positivo, por consiguiente los fracasos en la evaluación son un elemento grave a la hora de mantener un concepto positivo, de si mismo, ya sea auto

⁵⁷ De la Orden, A. (1996). Seminario de Evaluación Educativa. Notas de clase. México D. F.: Universidad Anáhuac.

estimación o una idea de la propia eficacia; simplemente no es que alguien esté convencido en que resultados positivos en la evaluación le van a permitir tener un título o acreditar un curso, sino que el no cumplir las exigencias, de los criterios de la evaluación, lo que hace es que se desarrolle una actitud de falta de confianza en la propia capacidad, a través de la modificación de la autoestima. Lo que nos conduce a tener cuidado con la influencia positiva o negativa de un programa, que de entrada se supone siempre debe de ser optimizante respecto, a sus objetivos.

Por lo anterior se concluye que: la evaluación puede proporcionar datos que permitan reducir la incertidumbre y aclarar las pérdidas y ganancias en que ha incurrido el equipo gestor, incluyendo la toma de decisiones equivocadas con respecto a la aplicación, comportamiento, rendimiento y actualización curricular, y pensando nuevamente en la ENM la teoría desarrollada indiscutiblemente ha permitido sustentar. el proceso evaluativo que posteriormente será presentado, adicionalmente también se espera, contribuya a desarrollar la cultura de la evaluación en este centro.

La problemática Evaluativa en el Terreno Musical .

Es esencial entender que uno de los primeros problemas en la evaluación en general es determinar con la máxima exactitud qué se quiere evaluar. Por lo tanto, la definición y la identificación de las características de un programa musical que va a ser objeto de evaluación es uno de los elementos más importantes que deben de ser considerados al pretender diseñar un modelo sistémico de programa de evaluación curricular.

Al describir los antecedentes, se investiga si ha habido intentos de evaluación del programa, o bien si programas similares a éste han sido evaluados, de igual manera es

fundamental el establecer una estructura decisional, para determinar qué autoridades van a tomar decisiones y responsabilizarse de que se produzcan los cambios, y también considerar la conveniencia de informar a otras audiencias de los resultados de la evaluación.

Para establecer la variable de criterio, ésta debe de responder con relación al programa, en conjunción con otras variables como podrían ser; eficacia, funcionalidad, etc., y especificar y fundamentar si son auténticas variables, si verdaderamente responden a las necesidades, y dan apoyo a la formulación de reglas decisionales. Pueden aparecer también otras variables singulares, por ej., la duración del programa. Además, también podrían establecerse diferentes tipos de vivencias que se van a exigir con respecto a las variables o a las relaciones de las mismas, que se pretenden o quieren establecer.

Para la formulación de la estrategia y política evaluativa es necesario determinar: las necesidades informativas, de qué modo se va a acceder a las fuentes de datos, que van determinando qué cuestiones se necesitan resolver, y qué alternativas de respuesta hay.

También debe quedar claro cuál es la autoridad del evaluador con respecto al acceso a fuentes de datos, teniendo en mente que los procesos de evaluación siempre se realizan en un contexto en el que hay relaciones de poder, y como consecuencia lógica, ello puede influir en la redistribución de recursos, o en otros aspectos. Por consiguiente, la evaluación tiene componentes políticos, presupuestales, de limitación o no de recursos destinados a la misma, y otras cosas relativamente importantes. También puede estar sujeta a serias limitaciones por condicionantes de tipo material, como el tiempo que requiere su aplicación, dado por lo cual la formulación de la política evaluativa deberá tener en cuenta los aspectos predeterminados en un contexto específico.

Al evaluar programas educativos, se encuentra que hay diferentes criterios para seleccionar sus aspectos más relevantes, por ejemplo: aquel en el que la planificación y el diseño es deficiente; o aquel otro que permita medir y pulsar cuáles efectos pedagógicos no satisfactorios, son los más recurrentes, como pueden ser los aprendizajes o la adquisición de destrezas; o aquellos que se enfocan en un programa de capacitación de profesionales, del cual se espera que de alguna manera este pueda tener una influencia positiva en la vida profesional del estudiante, y debe permanentemente considerar que se pueden integrar a los programas muchos otros aspectos que pueden estar más directamente relacionados con las posibilidades de éxito y satisfacción en el ejercicio profesional.

En la teoría del aprender a aprender, se acepta la idea de que los efectos importantes de un programa educativo se sustentan en aquellos alumnos que han obtenido destrezas y estrategias cognitivas, mismas que les van a permitir adaptarse a cualquier situación futura, pues no se trata sólo de aprender determinadas cosas de manera memorística; en consecuencia, en relación con esta teoría, tal vez el interés se centra en evaluar si el estudiante ha adquirido estas destrezas o competencias intelectuales y cognitivas, más que si ha logrado un conjunto de conocimientos concretos. Esta sería una teoría del aprendizaje que relaciona lo que se aprende versus la práctica, por lo que de esta manera se justificaría el evaluar respondiendo al planteamiento teórico ya explicado. Aún así, no quedan descartados otros objetivos que complementen la formación del estudiante y se debe pensar en el principio de la parsimonia: que lo que se pueda hacer de una manera simple, no se haga de una manera complicada.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de los comportamientos docentes, ésta implica según lo plantea Stenhouse (1984), " la evaluación de recursos humanos, al igual que la de programas o de centros educativos debe enfrentarse desde planteamientos y mentalidad científicas, con actitud investigadora". Partiendo de estas consideraciones, es justo reconocer que la búsqueda de esta información por medio de éste estudio, podrá

permitir el acceso a innovar técnicas evaluativas, ya sean de la línea cuantitativa o cualitativa, pero sometidas siempre al rigor metodológico de la ciencia, y como corresponde a este estudio en dirección a la evaluación curricular.

3.3 Los modelos evaluativos en la educación.

Los modelos de evaluación como lo sostiene De la Orden (1997)⁵⁸ "son grandes paradigmas, en donde se han mezclado también otros tipos de modelos que son los llamados modelos de la ciencia, mismos que han sido de enorme fecundidad y utilidad". Se entiende que si el modelo está bien diseñado, deben ocurrir determinadas situaciones que pueden y deben ser contrastadas con conjuntos hipotéticos. Al hablar de modelos de evaluación, se asume que existe gran diversidad de ellos, dentro de las mismas concepciones paradigmáticas que de alguna manera permiten establecer diferentes opciones y modos de evaluación.

Para diseñar un programa de evaluación, de entrada sería fundamental el análisis de modelos de programas y su funcionamiento orientando así los aspectos relevantes de evaluación tales como el contexto, el input y los procesos, las concepciones del programa, etc.

Los modelos pueden ofrecer una secuencia de actuación de nivel muy formal, pero pueden no servir para resolver cualquier problema sin adaptación, esto último es insalvable para la evaluación en el terreno musical.

⁵⁸ De la Orden, A. (1977). Seminario de Evaluación Educativa. Notas de clase. México D. F.: Universidad Anáhuac.

EL MODELO TÍPICO

El modelo típico, mide objetivos específicos mensurables, reaplicables, comparables, que ayudan a facilitar su interpretación; teniéndose claros los objetivos se puede aplicar éste modelo y obtener resultados confiables; las desventajas; atributos, efectos o causas relevantes que no estén incluidas o que ni sean fácilmente medibles y queden en la exclusión como causas del fracaso, por ejemplo: si el alumno, al ser examinado no pudo leer más de la mitad de ciertos compases de música que integran el examen, esto no significaría que no sabe solfear, sino significaría que no tuvo tiempo de leer toda la música en el tiempo requerido, o que no leyó con la suficiente velocidad. aunque no se excluye la posibilidad de que al leer tuviera muchos errores y notas falsas porque no sabe solfear bien, o porque no se sabe las notas y las claves, o porque es muy impulsivo, nervioso o muy lento para solfear. Por consiguiente es necesario reconsiderar las características del instrumento de medida y saber, qué sí mide y cómo se pueden compensar otros aspectos en la misma evaluación.

El pionero de la moderna evaluación Ralph W. Tyler (1949),⁵⁹ quien con su modelo sintético propone un método evaluativo que permite determinar y constatar, en qué medida un programa alcanzó los objetivos propuestos, ya que en la medida en que éstos se cumplan, el programa es un fracaso o un éxito. Este modelo plantea tres componentes que tienen gran interacción entre sí: los objetivos, las actividades de aprendizaje y el rendimiento; esto aplicado a la música por ejemplo para la enseñanza del solfeo, se establecería de la siguiente manera:

- 1) El objetivo sería que el alumno aprenda a solfear.
- 2) Las actividades de aprendizaje serían: entonar, afinarse, enseñarle el pentagrama, las claves, las notas, la teoría del solfeo.
- 3) El rendimiento sería: adquirir varias capacidades entre otras la lectora (solfear, hablado y entonado).

⁵⁹ Tyler Ralph. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, USA: University of Chicago Press.

El diseño de éste tipo de evaluación tiene las siguientes fases: La primera establecer el objetivo, en este caso el alumno tiene que aprender solfeo, para lo que habrá que determinar las condiciones bajo las cuales se tiene que alcanzar éste, la segunda fase es explicar el propósito de la estrategia al responsable del programa, otra más es la elección de los instrumentos de medida, diseño del instrumento (examen) de evaluación; por último se recogen los resultados y se compara el porcentaje de aciertos que obtuvo el alumno con lo que se espera deba lograr.

Popham (1969) ⁶⁰ clasifica los modelos evaluativos en varios tipos de evaluación cuantitativa de obtención de metas, este autor, Stufflebeam(1965), Lincoln y otros, plantean facilitar la toma de decisiones, evaluando el contexto, Input, Proceso y Producto, que viene siendo una propuesta o tipo de evaluación cuantitativa decisional.

En la línea de la evaluación cualitativa, se encuentra el modelo responsable de Stake, Lincoln y Guba (1970) en el que lo relevante es la acción real, y centra su atención muy particularmente en el proceso.

En la evaluación del modelo naturista o evaluación como criterio artístico de Eisner (1970) la propuesta es evaluar proyectos artísticos. En el modelo Etnográfico, (un autor destacado es MacDonald 1975) la evaluación es de corte democrática y este modelo centra su atención en las audiencias participantes.

El modelo tecnológico se apoya en que el aprendizaje debe de ser considerado: intencional, y tendente al logro de objetivos, sistemáticos y controlables mediante un proceso tecnológico (pautado, racional, sistemático y funcional). Según De la Orden

(1981) el modelo busca " la objetivación del proceso, vía, su plasmación y concreción en materiales didácticos, concebidos como sistemas que llevan implícitos un modelo de aprendizaje y unos procedimientos y técnicas específicamente dirigidos a la consecución de unas metas".

El ya mencionado R. Stake (1967) es también considerado, como un precursor de un modelo complejo, conocido como la evaluación holística, sometiendo a la misma la totalidad todos los aspectos involucrados, y sostiene que se debe distinguir con claridad las matrices de datos descriptivos y los de juicio, a su vez estableciendo la caracterización entre las intenciones y las observaciones obtenidas comparándolas con la supuesta matriz de la normatividad; considerando estos aspectos, sus antecedentes del manejo didáctico y concluyendo con los resultados, subraya la necesidad de considerar la base lógica y filosófica del programa. Este mismo autor propone posteriormente lo que es llamado el modelo respondente de evaluación, que es una especie de contrapunto de la evaluación prevista y ordenada, ésta es flexible y permite la inclusión de aspectos subjetivos integrados en la evaluación.

Respecto a los modelos sistémicos existen los de Cagne (1980), Briggs (1980), Popham (1980), Dick y Carey (1978), Gordon (1980), Merrill (1980) entre otros.

El modelo de jueces.

Inserto en comunidades y de grupos (clientes, expertos, etc.), es una valoración triangular, en la que un juez sopesaría o equilibraría los diferentes puntos de vista solicitando opiniones para hacer decisiones sobre la base de su propia evaluación, la valoración sería cualitativa y poco confiable. En este modelo se maneja una matriz de juicios, basándose en los datos necesarios para investigar el problema y la última parte sería la selección de observadores y jueces. Los juicios y la no disposición de normas, (o

⁶⁰ Popham, W. J. James y Colaboradores. (1983). *Instruccionales Objectives*. Chicago, USA: Rand McNally & Co.

las que generalmente podrían ser aprobadas e acuerdo a un juicio en función con los valores preestablecidos) da la idea de que se pueden obtener y comparar muchos aspectos; cuando se hace una evaluación, puede interesar comparar antecedentes con procesos previstos, con procesos observados, o simplemente se puede hacer un análisis del programa general, o sea que son como fuentes de datos y comparaciones diferentes, este es el modelo de debate cualitativo también llamado contrapuesto, porque los evaluadores se plantean puntos de vista diferentes sobre una misma situación. Uno de los grupos resalta lo positivo del programa y otro lo negativo, las fallas y las diferencias, las reglas son flexibles y el árbitro es el director o juez, el modelo está constituido por un juez, y dos equipos, hay testigos que declaran a favor y en contra y hay expertos que ven y declaran ante al juez previamente.

Lo importante es que son juicios de valor y si una parte se inclina mucho a lo positivo o a lo negativo, alguna parte puede hacer cambiar de opinión a la otra, permitiéndose incluso inculparse sobre y con aspectos que no son relativos al punto de discusión. Hay mucha información sobre la calidad de las evidencias que pueden ser comprobadas pero que son contradictorias, por lo que unos afirman y por lo contrario que sostienen los otros; las limitaciones son que las versiones pueden a veces ser deformadas, y finalmente se tienen que atener a la opinión y la credibilidad del juez y ésta puede no ser tan equilibrada incluso puede haber dificultad para elaborar propuestas de solución, además este tipo de evaluación su mayor inconveniente y desventaja es que es muy tardado.

El modelo de evaluación pluralista se presenta con una visión cuya finalidad es facilitar la comprensión de las actividades, es típicamente cualitativa y forma parte de lo que se ha llamado el eclecticismo metodológico, la selección de las estrategias depende del problema de qué se va evaluar y se usan distintas técnicas dependiendo de sus necesidades, el problema es que se tiene que diseñar en específico para cada objeto de estudio, y por lo tanto no es reproducible, ni repetible y también depende mucho de la

capacidad de los expertos, porque éstos son los que van a determinar la estrategia que se debe de emplear, sin embargo, se cree que el modelo puede ser altamente práctico porque va directamente al análisis del problema.

EL modelo C.I.P.P. de D.L.Stufflebeam. (1993).

Se supone que el currículo debe establecer un alto margen de coherencia entre sus necesidades y funciones que deben cumplir los objetivos, las metas, e incluso deben de responder a las necesidades del mismo, por lo que en este modelo se rastrean los antecedentes, se obtiene información actualizada y las evidencias de "n" fenómenos, mismos que deberán de contrastarse, para así dar paso al aterrizaje, que sería la obtención de conclusiones. Si la validación no convence se da la continuación de búsqueda de nuevas evidencias hasta agotar el proceso y suspender la continuación de la evaluación, este proceso se plantea de manera continua hasta lograr la perfección del sistema.

Por último se mencionará el modelo iluminativo de Parlett, Hamilton (1985) y otros, el estudio se fundamenta en la innovación, y se apoya en una amplia tecnología, que permite en gran medida "arrojar luz" para entender qué es lo que está aconteciendo en el proceso, el valor lo representa las diferentes necesidades y valoraciones de todos los sujetos y grupos implicados; ponderando intuitivamente la pluralidad de juicios y criterios, determinando únicamente cuál es la debilidad del programa, considerando solo algunos puntos de vista de aquel que será evaluado, por eso se decía que evaluación es como iluminación. Este modelo responde supuestamente a cuestiones y problemas específicos, ayuda a la comprensión de actividades y su valoración vista desde distintas perspectivas, coparticipa y analiza principalmente la historia y naturaleza del programa y cuáles podrían ser sus resultados.

El análisis y reflexión de los modelos más conocidos pueden ser de enorme ayuda para obtener más precisión y permitirán explicar al máximo la aplicación de un análisis fenomenológico, en este trabajo se ha recurrido al modelo sistémico en el cual las fases son contexto input o estructura, procesos, productos, resultados y efectos(modelo CIPP).

En la evaluación de contexto se define clara y precisamente a la institución y población identificada, continuando con un diagnóstico de los problemas que subyacen, análisis de sistemas, sondeos y encuestas, buscando la fijación de la coherencia interna-externa, entre sí y de cada uno de los elementos del programa, verificación de la coherencia en las necesidades establecidas en el contexto, las estrategias, alternativas, diseños de implementación de programas, todos estos pueden ser elementos que pueden ser objetos de evaluación como parte o un todo de la misma. Determinándose, el que y para que van juntos y porque uno va a influir en el otro.

Considerando esta situación particular que aparece en la instrucción musical podría admitirse como lo que destaca De la Orden (1998) "atender a la especificidad, esto es, adecuación al problema y a la situación concreta." o sea que la enseñanza musical requiere de ser adecuada a sus problemas y peculiaridades y a su contexto en específico (siempre y cuando no se exagere o se abuse). En cuanto al producto lo relevante a considerar en el modelo que se propondrá es el resultado y su relación con los objetivos previstos y el contexto, de lo anterior se desprende la posibilidad de hacer un seguimiento de la calidad y de la propiedad, del buen uso de los recursos y desde luego el impacto para posteriores mejoras al programa; considerando el valor y costo del programa en su conjunto.

Se sabe que existen diferentes dimensiones evaluativas a las de la instrucción, por ejemplo el de evaluación para la admisión a la universidad, la evaluación administrativa o de gestión, de procesos, de planificación educativa, de materiales,

instituciones, políticas educativas, productos educativos y por supuesto la evaluación curricular, etc. El producto educativo es válido y necesario si corresponde a los objetivos que ya han sido definidos así; el programa esta justificado sean cuales sean sus características, en tal caso si no cumple con los objetivos por bueno que sea, es absolutamente inútil, aunque tenga las mejores características o haber sido elaborado democráticamente, el logro de objetivos es el primer resultado de la evaluación.

Con el análisis de proceso y de diseño se pueden detectar y determinar cuáles fueron las causas de la no obtención de ellas; avanzando más se pueden formular hipótesis de porqué y cuáles son las deficiencias en los productos, en base a esto se puede decidir o bien eliminar el programa o bien modificar los procesos, a través del diagnóstico de este producto valorado negativamente, se puede decidir como tratar las deficiencias identificadas, en cualquier caso el producto es el gran indicador.

Partiendo de la teoría sistémica, un programa (como un sistema), contiene componentes que son aplicables a cualquier otro, así mismo casi todos tienen los mismos, y a partir de ahí se aplica la realidad sistémica, tomando en cuenta que existen otros contextos de aprendizaje escolar por ej. un programa de enseñanza compensatoria para adultos, en donde puede requerirse de estudios sicométricos o sociológicos, porque no han podido resolver determinados problemas.

La primera necesidad al evaluar es planear la obtención de toda la información necesaria para formarse un juicio de valor para la toma de decisiones, respecto a determinado objeto de estudio. En una segunda fase se podría diseñar el **plan** de obtención de información, (que es lo que caracteriza a la evaluación como investigación evaluativa), se organizan los datos obtenidos, se analizan y se concluiría con la última fase del proceso que es el informe o comunicación de resultados. En la elaboración de los informes se requiere de especial cuidado porque son los instrumentos, que van a

comunicar la información y ésta se va a diseminar, por lo que se debe suponer que estos resultados deben ser rigurosamente precisos y validos, en el informe también hay que especificar las decisiones que se sugiere deben de tomarse respecto a este programa, en el que se van a proyectar cambios en su operación, además se espera que el informe sea entregado a quien realmente puedan tomar las decisiones oportunas.

Es obvio que aplicando el sentido común, se sobreentiende que un programa está para obtener resultados, y si éstos no se logran, el programa no es funcional. Por ej. si se planea un curso de práctica orquestal y se asigna a un responsable (director artístico) para conducir éste, y el alumno no aprende a tocar el repertorio orquestal previsto, obviamente ese programa de música no es el adecuado ni es valido y se llega a esta conclusión de manera muy rápida y directa si más modelo evaluativo que la evidencia empírica y es incuestionable, porque en música el oído no miente.

En la educación moderna son muy importantes los procesos de enseñanza, y de evaluación, si se prescinde de éstos, ningún programa podría obtener ningún tipo de indicadores y resultados, y así la educación formal, las escuelas no tendrían mayor sentido, por lo que no debe olvidarse, que el impacto y el resultado de un programa sigue siendo la única justificación de su propia existencia.

Los procesos son indispensables porque conducen a los resultados finales, a los productos. La serie de operaciones y procesos para adquirir un conocimiento, habilidad o destreza musical, está dirigido a la adquisición de nuevos elementos formativos.

El formalismo del test, del examen que se desprende de la intervención educativa reafirma que las escuelas, los programas y los maestros están para obtener "n"

resultados, en consecuencia, la evaluación simplemente debe constatar si realmente lo que se planeo enseñar se ha logrado o no.

Blume (1973) considera, respecto a la evaluación, que con la obtención de la mayor información previa posible, esto servirá como potenciador proyectivo del nuevo currículo. Sugiere un nuevo modelo específico cuya concepción es dar pleno énfasis a la congruencia, que es una de las intenciones educativas de todo programa, sin embargo, si se logra un enfoque de sistemas de inputs-outputs en el sentido estratégico, es porque se cubren una buena proporción de diferentes facetas, la condición que siempre se plantea, es que exista un programa previo y reporte fallas en productividad, diseño defectuosos, etc. sin lo anterior y como consecuencia, todo esfuerzo evaluativo no tendría justificación.

Los modelos evaluativos deben de incluir una cierta racionalidad en todos sus procesos, muy en particular en los programas de acción social, y en la educación ha llegado a ser una especie de subdisciplina (existen modelos experimentales que hacen caso omiso de los objetivos).

Los programas a veces pueden ser evaluados por los internos que operan el programa, pero también puede darse el caso que los mismos pudieran ser excluidos, lo que daría lugar a que se aceptara el resultado evaluativo de auditores externos, que posiblemente aplicarían criterios parciales, observando segmentadamente a las partes o a los componentes de la evaluación.

La evaluación aplicada al docente

Se ha repetido constantemente que la capacidad y posibilidad de cambio se da de acuerdo a la contextualización específica, por eso la escuela cualitativa pretende re-dimensionar la actividad docente en la investigación cuantitativa, si bien es cierto que los

métodos cuantitativos, (medida de tendencias, análisis causales, etc.) que son utilizados en la evaluación también pueden llevarse al terreno cualitativo (por medio del análisis de correspondencias), es importante conocer en primera instancia los análisis cuantitativos para así intentar conjuntar ambas dimensiones.

Cuando se imparte un curso y el profesor tiene capacidad para desarrollarlo, la elección de metas que se han planteado pueden ser cuantificables, incluyendo la evaluación de su capacidad docente, aún cuando por supuesto existen otros aspectos a evaluar, considerándose también otras relaciones evaluativas en función de la elección de las diversas metas.

Cuando se piensa en la evaluación de la competencia docente, es difícil establecer una definición de este término, en cambio se podría considerar que la opinión de los alumnos al final del curso bien podría ser un buen apoyo para saber sobre la competencia del mismo, pero si los alumnos son parciales, el sesgo de la evaluación de la eficacia docente de los profesores, puede no ser producto de criterios académicos, si no de aspectos personales: por lo que el criterio que puede utilizar el alumno para decir que un aspecto de la competencia docente es positivo o negativo, puede quedar situado en la Indefinición.

Los resultados de una evaluación en esa línea pueden responder a la subjetividad que tiene el alumno en su mente, considerando lo que para él es una buena enseñanza, por lo que es fundamental, cuidar la obtención de buenos criterios de evaluación, que reflejen realmente la competencia docente, desde diferentes enfoques. ¿Qué sucede si el cuestionario que se aplica sólo mide el logro de objetivos del curso, pero el mismo es usado para medir la competencia docente de un profesor por ej. de solfeo?, puede ocurrir que al evaluar a sus alumnos resulte que sí saben solfear, pero entonces surge otra pregunta ¿qué pasaría si han aprendido fuera del aula, en su casa o por otra causa?. Al

aplicar exámenes departamentales se medirían parte de los objetivos, pero qué es lo que realmente medirían: los objetivos, la competencia del profesor o se estaría hablando de ambos componentes.

Decidir que evaluar por ej. la competencia del profesor, es una función propia de la evaluación; así como definir qué significa la competencia del profesor; cómo se establece el bajo, mediano o alto grado de rendimiento del docente, se puede correlacionar con la medición del rendimiento de los alumnos: si los alumnos saben mucho, el profesor es bueno, aquí la identificación de bondad del profesor se basaría en la cantidad de conocimientos que adquirieron los alumnos esto podría ser ya un punto de partida. El problema no está en qué es lo que se mide, lo que en verdad importa es que lo haga; si se afirma eso sin ninguna justificación, aparece la amenaza de la invalidación absoluta de la evaluación, el problema es pues de orden técnico, es decir, diseñar y aplicar un buen test, identificando los criterios para determinar la competencia docente e incluyendo la variable de rendimiento de los alumnos, que se infiere correlacionará altamente, como otro aspecto interesante del problema, y que conduciría a identificar, si los métodos de enseñanza utilizados por el profesor se basan en el terror, y si éste incrementa el rendimiento en su clase a costa de que el alumno aborrezca la enseñanza y los contenidos, entonces la competencia de este docente queda en duda.

Las administraciones educativas definen la competencia de sus docentes a su antojo, siempre buscando el camino más fácil de comprobar, generando gran confusión, aceptando sin conceder que si los alumnos aprendieron no importando el método utilizado, ¿es correcto aceptar tal evaluación?: lo que en realidad se generó en el sistema, es una perturbación y en consecuencia tal modelo de evaluación es inadecuado y nada optimizante de origen, pues anula absolutamente las ventajas de optimización dentro del sistema, para la ENM la propuesta sería incluir en el currículo la evaluación de los docentes por los propio alumnos al final de cada semestre.

Eficiencia, eficacia y calidad en el proceso de evaluación.

Si se decide no evaluar un programa, es por que se supone es funcional, pero cuando se está interesado más bien en que sea eficaz, porque puede ser muy funcional en principio, sin embargo la falla puede estar en que los productos se van quedando en un bajo nivel con relación a las metas.

Cuando se habla de eficacia el criterio es siempre metas y objetivos, con lo cual se pueden comparar generalmente el producto o los procesos, y con un alto valor predictivo algo de las estrategias previstas; pero eficacia generalmente va a venir definida por la congruencia entre productos y objetivos, si se quiere determinar en la evaluación la eficacia de un programa, necesariamente se tienen que tomar como criterio a los productos (probablemente pueden quedar muchos otros elementos fuera del modelo que puede también resultar de interés el evaluarlos).

En la eficacia de un programa de educación, importa también el aspecto costo-beneficio del mismo, pues puede ser excesivamente caro comparado con el producto del resto de los elementos, es decir procesos input o cualquier otro tipo de aspectos que aparecieran. Tales como tiempo y recursos a su vez se estaría hablando de eficiencia solo si los productos son coherentes con las metas, pero ello no garantiza que el costo-beneficio sea aceptable cuando se le relaciona con costo efectividad, el tiempo empleado y de otros objetivos que no se han podido lograr.

Los conceptos de eficiencia y productividad son muy amplios y guardan estrecha relación con el producto, especialmente cuando éste es coherente con los objetivos y con un interés específico en el precio que se paga por esa efectividad.

La investigación en el sentido estricto, la determina el investigador, en cambio el evaluador está al servicio de un programa. Por consiguiente para mejorarlo éste debe decidir si evalúa un sólo componente o debe considerar la inclusión de otros, ese es ya un aspecto técnico dándose la circunstancia de que haya que evaluar algunos aspectos y otros no. La funcionalidad es la característica básica, en la aplicación instructiva, es decir que si un programa no es funcional, es inútil pensar que sea eficaz o eficiente pues produce un producto de acuerdo a objetivos pero estos no satisfacen estas necesidades y se cae en la invalidez, por tanto en consecuencia al evaluar para determinar la funcionalidad, la eficiencia y eficacia, se estaría evaluando prácticamente todo lo que es relevante en un programa.

Si bien la calidad es un concepto multidimensional como lo afirma Peters y Waterman (1982) existe la calidad como excepción, como perfección o mérito, como adecuación a propósitos, como producto educativo y como transformación y cambio.

Hoy en día el término "calidad" hace referencia a la excelencia académica o meta obligada que ofrece alternativas y plantea soluciones, existe también el concepto de calidad total, aún cuando el origen del término tiene una connotación de origen empresarial. En la década de los setenta Deming⁶¹ populariza el concepto de calidad total afirmando que " no es un fin en si mismo, sino un método de gestión cuyo objetivo es mejorar ". En el caso de la ENM es necesaria la aplicación de cambios muy significativos, proyectados desde un enfoque total, ya que la oferta curricular que ofrece el centro no se encuentra en parámetros competitivos en relación al desempeño académico, que se da incluso dentro de otras carreras dentro de la misma universidad.

La calidad puede ser fuertemente definida por el usuario, puede decirse que el programa es funcional, si satisface cierto nivel de necesidades para lo que fue elaborado,

⁶¹ Municio, Pedro. (1995). Calidad total y Reingeniería de Procesos. España: Revista Organización y Gestión Educativa, # 3 pp. 44.

pero si no cubre todas las expectativas, entonces no hay calidad por que el programa no responde del todo.

De acuerdo con ciertos estándares y criterios, se puede evaluar la calidad de un programa aunque ésta no es objetivable. Pero es una consideración para un modelo aplicable no sólo a un programa de acción educativa sino también aplicable cuando se requiere establecer la calidad de una institución educativa, si ésta ha sido creada para producir tales o cuales profesionales, y más se justifican cuando satisfacen una función de interés social.

En años recientes se puso de moda en el sistema tecnológico que se supone precisa, lo que es la eficiencia, la eficacia y la pertinencia, pero ¿cómo se puede evaluar la pertinencia?, (esta última podría ser considerada como el momento oportuno y que a veces está orientada y vinculada con la política de una manera muy general).

El modelo sistémico ha permitido precisar una serie de conceptos que se pueden establecer para medir la funcionalidad, la eficacia, etc., esta última trata de componentes directos pero también se ha planteado que la funcionalidad tiene relación con la coherencia entre las necesidades y los objetivos, se entiende que pueden aparecer otras variables que pueden no ser las aspiraciones y que entre ellas puede existir una fuerte correlación.

Respecto a los objetivos puede suceder que se correlacionen con otras variables o con las necesidades y entonces sería necesario pensar en algún otro tipo de criterios; suponiendo que se puede medir el producto, y que el interés está en la eficacia, sin embargo hay unas variables del proceso que reportan una altísima correlación, por ejemplo un programa en el que es evidente la participación de los destinatarios, usuarios,

o alumnos, en las actividades formativas y se promueven al máximo, la variable de proceso que es participar, pero suponer que únicamente esta variable, lleva aparejado el logro de los objetivos esto resultaría simplemente una ficción.

Otro ejemplo de lo anterior sería la elaboración de un programa de enseñanza musical, para que un número determinado de estudiantes aprendieran a leer, tocar y a escribir música, si sólo algunos lograrán hacerlo, se diría que es eficaz parcialmente, por que no todos aprendieron a leer, tocar y escribir música.

Si se aplicara un estudio de eficiencia en la ENM indudablemente se llegaría a la conclusión de que el costo que ha representado el que aprendan música sus estudiantes, hubiera permitido llevarlos al Conservatorio Real de Bruselas, con tutores, empleados para atender personalmente a cada estudiante, con sueldos de profesor de catedrático UNAM de tiempo completo, obviamente este estudio indicaría que no solamente es ineficaz, sino que también es totalmente ineficiente.

El objetivo general de un programa educativo es que todos terminen, ya que el logro de los objetivos, supone la terminación de todo un grupo, o generación, sin embargo generalmente se da de manera parcial, por lo que, el que solo algunos alumnos aprueben, lo cual ni significa no significa que hay eficiencia y eficacia.

Dentro del criterio de eficiencia es importante considerar hasta cuanto es razonable que deba pagarse por el logro de un objetivo, porque al evaluar un cierto nivel de logro parcial de algún objetivo (obtención de un porcentaje por debajo de la media de alumnos terminales) no lo convierte en eficiente sino simplemente en una eficacia parcial.

En educación se tienen muy variados conceptos y tipos de eficiencia, una podría ser la económica, es el caso del costo económico excesivo para dar cumplimiento al objetivo, esto se referiría a la productividad, que es lo que cada unidad de producción produce, pero educativamente hay otros tipos de eficiencia, como de gestión, administrativa, de servicios, de enseñanza, en investigación, de extensión, etc., entonces la gestión define si realmente se consigue que todos los alumnos reciban su clase en el horario previsto, que los investigadores puedan investigar y la difusión cultural llegue a quienes les fue diseñada. El alumno tiene la posibilidad de tener determinadas horas de clase al realizar su carrera, para esta operación ¿cuántos profesores se necesitan?, ¿qué nivel académico deben tener los profesores?, ¿cuál es el tipo de formación que deben ostentar esos docentes?, el programa exige ciertas condiciones y niveles que permite formar a un buen músico, en la obtención del logro del objetivo debe hacer referencia e inclusión de los componentes declarados para demostrar así que en la eficiencia se observa claramente, la relación existente entre lo planeado teóricamente y el logro del objetivo.

La eficiencia supone la eficacia, o sea que si el discente no logra terminar, es claro que no hay eficiencia, pues sin ésta, no existe la eficacia.

Al plantearse la verificación de si el programa cuenta con el material didáctico requerido (y si se encuentra disponible), si se le da el mejor uso o si sirve en relación a los objetivos, sobreentendiéndose, que debe existir congruencia entre los contenidos de los materiales y los objetivos del curso.

Existen criterios de organización de disponibilidad de los materiales, de programación, de su uso, variedad, calidad, de la presentación, de representatividad, actualización, y si estos tienen relaciones con las experiencias nacionales. Por lo que de esto se parte, para cambiar los criterios organizativos en cuestiones evaluativas por

ejemplo plantearse cuantos y que libros recomendados deben estar en la biblioteca de la escuela, que parte de la bibliografía es accesible en el mercado nacional, si el índice de los artículos corresponde a los contenidos de los objetivos, si los artículos son fácilmente localizables o bien si el material impreso (partituras) son las ediciones actualizadas y revisadas, etc., es por demás reiterativo que los aspectos mencionados en los currícula de la ENM reportan grandes rezagos (como queda asentado en las conclusiones finales de la investigación).

En el diseño de instrucción se incluye el uso de los materiales formales, determinándose qué tan representativo es, con respecto a las tendencias actuales, y a los temas tratados en el curso. Todo lo anterior sirve para sustentar, para qué se recurre a un programa de evaluación que de cuenta del conocimiento que se obtuvo, y si se cumplieron las metas establecidas, esto mismo ayudará a considerar si hay que mejorar el programa, y redefinir los criterios de evaluación que pretenden guiar y establecer los modelos de funcionalidad, redes de eficiencia y eficacia (desde diferentes sectores del programa) el proceso evaluativo también puede facilitar el proceso de selección de alumnos, que permita garantizar quien entra en este programa y en que forma lo hace. Algunos sectores tienen diferentes criterios, objetivos e intereses y el diseño de programas tienen su momento, para ser legítimamente concensados (aunque en el caso ENM nunca se ha llegado a tal Punto).

El Costo-Beneficio.

En la evaluación del costo beneficio de un programa, su aplicación y eficiencia, cuando aparece el producto, lo que procede es evaluar si se han utilizado los costos reales previstos y si éstos corresponden a los objetivos establecidos; ahora bien la evaluación en este caso considera otros aspectos, como por ejemplo lo que realmente se desarrolla en la fase de operación, deben por tanto atribuirse los logros obtenidos en los productos terminales, y así saber si son exactamente los mismos señalados previamente en los objetivos del programa. Todo lo anterior simplemente hace énfasis en que la

evaluación de costo-beneficio se ha desarrollado notablemente debido a la fuerte preocupación por el alto costo de muchos programas, y que en consecuencia deben de asegurar los beneficios que supuestamente deben otorgar. Los elementos de los componentes: contextos, procesos, productos, etc. cualquiera de estos puede ser objeto de una rigurosa evaluación o también se puede plantear una evaluación global del programa si en esa valoración se incluye funcionalidad, eficacia y eficiencia global del programa, entonces se estarían fijando normas de calidad de la evaluación. Es claro que la mala calidad de la evaluación puede afectar la valoración de calidad de un producto en su totalidad o bien podría afectar a uno o varios elementos del programa.

La Evaluación Curricular.

La evaluación de programas, parte del análisis de las necesidades que promueven la elaboración de un nuevo currículo, y también fundamentalmente de la premisa es evaluar y calificar si se han obtenido los objetivos instruccionales propuestos. De la Orden (1997) plantea que los componentes esenciales de la evaluación son la comparación y el juicio, y para formular un juicio de valor con garantías de objetividad y eficacia, es necesario describir con precisión la faceta o aspecto de la educación a evaluar; siendo ésta siempre una realidad compleja, que demanda en la mayoría de los casos el empleo de instrumentos, técnicas de recogida de información y medida.

Al precisar el ámbito de la evaluación, simultáneamente se establece cuál es el propósito general de la misma, y qué es lo que se desea evaluar, lo cual requiere de tomar decisiones tales como los propósitos que ha de tener una evaluación, por ejemplo un aspecto de un programa o bien de un programa en su conjunto, para que al evaluar, se pueda saber cómo se va a comparar con lo que se esperaba y así hacer los cambios o ajustes necesarios. En principio es prudente preguntarse respecto al programa que se pretende evaluar si está en marcha, qué procesos o productos se va a evaluar.

Hoy en día en el extenso ámbito de la evaluación de programas, se dan conflictos entre las diferentes posiciones, se ha pensado que un programa puede dividirse en segmentos y que es posible transferir los procesos evaluativos de un segmento a otro, pero lo que puede resultar es que aparezcan aspectos específicos y propios de cada segmento. En la evaluación interna y externa surgen otros problemas, existen diferentes roles en cuánto a cómo y qué se va evaluar y entre los que elaboran y juzgan un proyecto educativo. Cuando se aplica la evaluación externa aparece gente de otra institución evaluando los contenidos (que algunas veces desconoce), y cómo se está aplicando el programa. De la orden (1997) sostiene que; en la educación lo preponderante es el proceso, porque los evaluacionistas sólo concluyen en función de los resultados, pasando por alto y conscientemente otros elementos del proceso, pero resulta que el proceso evaluativo es más extenso y complejo, correspondiendo así a cada uno de estos componentes el ser estudiados y analizados y vistos desde una perspectiva sistémica.

Cuando se aplica la evaluación de un programa que está totalmente elaborado, para ser aplicado, puede presentarse la necesidad de evaluar sólo algunos aspectos y otros no, con el fin de corregir y mejorar el programa y puede darse el caso que el que lo aplica sostenga que no puede valorar un aspecto del programa sin evaluar otro u otros aspectos.

De un programa se espera que dentro de sus características básicas, si no es funcional, es inútil esperar que sea eficaz o sea eficiente porque está produciendo un producto de acuerdo con los objetivos, si estos no satisfacen las necesidades, entonces el resultado pierde validez, De la Orden (1996) comenta "es como fabricar una máquina perfecta para producir algo que no se necesita". En función de lo anterior se podría precisar que al plantearse las tareas evaluativas para determinar la funcionalidad, eficacia y eficiencia se estaría en condiciones de estar evaluando prácticamente todo lo que es relevante en un programa educativo.

Al abordar el estudio de un proyecto de desarrollo de un programa, con sus objetivos, etc., y los modos de intervención como entre otras es la evaluación de distintas estrategias, se haría a través de la evaluación del input. También, avanzando un poco más, no sólo la evaluación de la estrategia general sino la estructura de las actividades implicadas en el programa, es una parte muy importante en la evaluación del input, y más adelante se puede incluir la evaluación de los medios de apoyo previstos para el programa, o sea todo aquel elemento que de forma general integra el aparato para llevar a cabo su desarrollo.

El modelo tecnológico plantea que en la evaluación deben quedar integradas la eficiencia, la eficacia y la pertinencia, surge entonces la pregunta ¿qué es la pertinencia? ¿Cómo se fijan los criterios o indicadores de los modelos de investigación proceso-producto, que se fundamentan en este principio?, pueden no quedar muy claros porque las variables tal vez no se relacionen entre sí, por ejemplo si se incluyeran variables como la obesidad, inteligencia, puntualidad, etc., de algunos de los sectores involucrados se puede señalar que los docentes, generaran criterios directos e indirectos y derivar a su vez indicadores de proceso y no de producto; la referencia o la estrategia para derivar estos indicadores puede desprenderse de una teoría, pero ésta en principio debe de estar contrastada y mantener una cierta correlación entre la variable principal a la que los datos empíricos hubieran podido dirigirse hacia una correlación alta. Hay teorías que relacionan y explican fenómenos y determinadas características del programa educativo y su rendimiento y los datos definitivamente son necesarios para contrastar y correlacionar el rendimiento con los datos empíricos que se pueden obtener en correlaciones altas, éstos sostendrá a la teoría, si es que ésta no ha sido falseada por los datos obtenidos.

La evaluación de un programa en operación permitirá ver en qué medida se mantiene lo que estaba diseñado (la finalidad o el propósito), porque si hay una desviación, en consecuencia hay que corregirla, por eso se considera que se evalúa para corregir.

También se puede evaluar para diagnosticar determinada situación; en el diagnóstico de problemas, éstos se pueden resolver con un programa de intervención educativa, pudiéndose también hacer un diagnóstico en ese contexto. Pensando en un programa en activo, que tiene una serie de objetivos, y en él es posible evaluar los productos inmediatos, pensando en hacer un diagnóstico de la situación de los usuarios o del destinatario del programa, a manera de conclusión es simplemente un proceso para diagnosticar cuál es la situación de los estudiantes respecto a un determinado aspecto, pudiéndose también considerar éstas acciones, como un diagnóstico del producto final; para eficientar esto último se puede hacer un diagnóstico de los métodos, por ejemplo; si el 50% de los estudiantes no han logrado más que el 1% de los objetivos, esta sería una situación clásica de diagnóstico, pero la evaluación del producto final no es diagnóstico, la evaluación del producto final demanda tomar decisiones, que pueden ser del tipo sumativo para determinar si el programa sigue, si se modifica, si se suprime.

La utilidad del diagnóstico evaluativo deberá de usarse, para explicar las causas que han promovido la ausencia de los productos esperados y planeados en el propio diseño instructivo pre-establecido.

La evaluación de contexto.

La evaluación del contexto permite una evaluación de la viabilidad del propio programa acompañado del establecimiento de las necesidades de un programa específico, tanto si están en operación como si va a ser objeto de diseño.

Desde la perspectiva sistémica el contexto denomina el ambiente, que es uno de los elementos básicos del sistema, de donde vienen los inputs y a donde regresan los outputs. Otro componente es la evaluación del input (de la entrada), que de alguna forma supone la evaluación de la estrategia prevista, cuando se habla del diseño de instrucción, se formula la evaluación de la estrategia antes de su puesta en operación.

En la evaluación siempre existe un contexto que permite y da coherencia interna a la evaluación y sus objetivos, por lo tanto en función o su propósito es predecir si es que va a tener éxito o no, saber si las estrategias implicadas en el plan son las más adecuadas para los objetivos previstos, así como la adecuación de experiencias, conocimientos y objetivos entre sí. Para responder si el programa tendrá éxito, se debe obtener la información para determinar la coherencia interna de un plan, la función puede ser predictiva o confirmatoria, es decir si se sustenta que los desastres van a ocurrir y puede explicar porqué el diseño está mal elaborado, o bien señala si se puede llevar a cabo una modificación sustentando qué es lo que sí se mantendrá, y qué es lo que se eliminará.

La evaluación del contexto permitiría definir con claridad lo que sería la viabilidad y así poder determinar si un programa en "x" contexto parece o no viable por "n" y "y" circunstancias, generalmente las mismas afectan a la viabilidad, son los llamados factores de referencia, los que a veces son de cultura, de recursos, de formación de los profesores, etc.

En el proceso de evaluar el contexto, se podría comenzar aplicando una evaluación diagnóstica (N. García Ramos (1997) sostiene que hay que mantener muy claro el concepto de evaluación, versus evaluación diagnóstica, mientras la primera califica la ausencia - presencia de habilidades conocimientos, etc. la segunda además de lo anterior explica las causas que han conducido a los resultados obtenidos) lo que permite determinar si ahí hay algún tipo de problema atribuible al contexto y que es susceptible de ser resuelto por medio de una intervención educativa diseñada en específico.

El proceso es otro componente y elemento esencial, porque se puede haber evaluado ya la necesidad del programa, su viabilidad en un determinado contexto, su

estrategia general, la evaluabilidad, pero además, lo importante es observar cómo funciona la estrategia prevista en la situación concreta (los programas en activo, sí permiten la evaluación de procesos previstos, estrategias o las estructuras de las actividades, etc.).

Dentro de los procesos de planificación de un diseño debe haber congruencia, por ejemplo si el programa es de capacitación, se sobre entiende que en las clases que se impartirán, deberán de estar seleccionados los conocimientos que se van a enseñar al estudiante, y los órganos directivos como autoridad de gestión, es la que establece (basándose en consensos o también puede imponer) la tendencia curricular que habrá de seguirse, todo lo anterior se enmarca dentro de lo que se conoce como el componente del diseño.

Los efectos de un programa por ejemplo, de capacitación al término del curso puede reportar que se han logrado todos los objetivos previstos, pero posteriormente se podría encontrar que los objetivos logrados no tienen el impacto en la actividad para la que el estudiante ha sido capacitado, esto conduce a considerar que existen diferentes niveles de productos, a inmediato, mediano y largo plazo, por lo que debe considerarse la aparición de nuevas variables o ausencia de otras que de alguna manera pueden incidir en el impacto del producto.

Al tener elementos y criterios adecuados para evaluar un programa en operación se podría proceder a su evaluación y si en ésta no se le califica positivamente tanto en procesos como en los diseños, con los resultados obtenidos no podría recomendarse nuevamente la operación del mismo, pero en cambio, aún considerando que el programa reporta valoraciones negativas tanto en procesos como en diseño pero ha demostrado que reporta resultados excelentes en el producto, puede tener posibilidades de continuar con su aplicación.

Es sumamente importante señalar que a los productos (logros de objetivos) que previamente ya han sido legitimados por una evaluación positiva, lo único que se les puede contraponer es que estos sean inútiles e innecesarios, determinados por la evaluación del contexto, si los resultados positivos satisfacen una necesidad real entonces el resultado es relevante (este es el caso de la carrera de Etnomusicología que funciona bien, pero no reporta beneficio alguno al contexto musical, no publican ni hay egresados), contrariamente al evaluar un programa que no está en operación, se dan situaciones muy diferentes, tanto en la realidad como en las intenciones, se parte de un contexto y derivándose objetivos lógicos obtenidos por procesos determinados, en espera de obtener determinados productos. En cambio, cuando el programa está funcionado, se observa que los objetivos o los antecedentes eran o no un error, y esto parte de una realidad concreta.

En la metodología de la instrucción es posible que el educando pueda aprender algo más, retroalimentándose a través de las actividades evaluativas. Con el apoyo del diagnóstico se pueden corregir algunos aspectos identificados, por ejemplo para resolver un problema técnico en la ejecución de la guitarra, ¿qué se evaluaría? Que, el alumno pueda resolver los problemas técnicos de la ejecución o el programa que integra la enseñanza para capacitar al alumno en la resolución de dichos problemas técnicos; si se trata de la primera intención evaluativa, en la que es obvio que el alumno será sometido a diferentes ejercicios que le ayudarán a manejar con más soltura las dificultades técnicas y simultáneamente se cerraría el curso con una evaluación final que permitiría identificar inmediatamente aquello en que estuvo deficiente. Al evaluar un programa educativo se detectan problemas que parcialmente son producto de una realidad que se requiere modificar, al evaluarlo se precisa cuál es el objeto del mismo, esta tarea no puede hacerse simplemente en el vacío, sino es a partir de los objetivos de un determinado programa en el que se pueden establecer estándares, considerando las necesidades que va a satisfacer el programa, en el se establecen niveles con sus categorías, lo que facilitará una valoración de mayor utilidad; cuanto más precisión se obtenga a partir de la

consideración de los objetivos o de las necesidades consideradas para la calidad, más se podrá facilitar su establecimiento.

En los cincuenta Tyler el pionero de la evaluación (1943) señala a ésta; como un proceso que determina en qué medida se han obtenido los objetivos declarados y establece con claridad las características de lo que es la medición y la evaluación: la primera es medir por medio de un instrumento que es aplicado en "x" circunstancias y a determinados sujetos, mientras que a la segunda, además de integrar a la primera, genera un juicio de valor sobre los aspectos evaluados. A su vez L.Cronbach (1963) sostiene que la evaluación genera y ordena la información que permite tomar decisiones.

El especificar con claridad los criterios de evaluación que permitirán comparar los aspectos seleccionados en la misma.

La evaluación del currículo dimensiona, clarifica y da sentido a la eficiencia docente y mide la obtención de resultados positivos en los aprendizajes previamente seleccionados, para guiar acciones que tendrán como consecuencia lógica el desarrollo y avance del sistema educativo musical.

El proceso de realización de un análisis crítico de un programa curricular demanda la creación de una nueva alternativa (nuevo programa curricular) generándose así la acción evaluativa directa, porque al generar un nuevo programa se requiere evaluar qué demandas sociales en el plano educativo no han sido cubiertas por el programa precedente, y en consecuencia se planea satisfacerlas con un alto nivel de factibilidad, por conducto de la nueva propuesta curricular para atender a la evaluación de necesidades ya previstas y detectadas, antes de activar el programa, si esto se plantea después, las variaciones de contexto modificaría e incluso superarían las expectativas de inicio.

La fuerza y relevancia de la evaluación, pueden dar apoyo a la obtención de la calidad académica e instructiva, tanto con el modelo de instrucción como el de evaluación de la planificación curricular ésta es particularmente fundamental; en relación con lo anterior De la Orden (1996) plantea que ésta es necesaria para asegurar; la distribución

de recursos humanos y materiales enfocada hacia las necesidades de más alta prioridad y la define como: " la identificación con la clarificación a nivel real del programa educativo, lo que debería de ser y el determinar la vía para acceder a esto e implica identificar los aspectos concretos de una realidad frente a lo que sería una situación "ideal u optima".⁶²

En el ámbito de la evaluación de programas vale la pena destacar que, considerando las premisas de qué evaluar y para qué, no se puede confundir la evaluación de contexto con la evaluación de productos; ya que no es posible hablar en términos generales de un proceso evaluativo único e inmerso en los paradigmas tanto cuantitativo como cualitativo.

Es obvio que la evaluación del producto está vinculado al paradigma cuantitativo. Por el lado de la evaluación del contexto, ésta debe atender la evaluación de necesidades, lo que conduce al establecimiento de ciertas normas un tanto ideales vinculadas a determinados valores, lo que conduce a la orientación del paradigma cualitativo. Es posible realizar evaluaciones segmentadas que pueden a su vez caer en conflictos metodológicos o paradigmáticos, generando confusión de lo que se quiere evaluar. Los metodologistas pretenden evaluar cualquier cosa asumiendo una posición muy definitiva, aun cuando si el producto no es evaluable simplemente decretan que no tiene interés, y en el campo educativo lo importante es el proceso; en contraparte con los que evalúan productos, quienes consideran que mientras los resultados del producto sean satisfactorios los demás elementos no tienen importancia.

La evaluación puede aplicarse desde una perspectiva interna y externa y así validar verdaderamente la eficacia y eficiencia educativa en los departamentos en que se dividen los estudios musicales, con el objeto de justificar su inversión o también considerar que aquellos que no son eficientes deberán de desaparecer (si es que se considera al evaluarlos, que no son rescatables, o que ya no es justificable su existencia).

⁶² De la Orden (1988), La educación es una actividad propositiva intencional, y en consecuencia, la determinación de si se logran y en qué grado las metas, es un elemento constitutivo de la propia acción, por lo que la evaluación está orientada a promover aquellas características de la actividad docente que tienen que ver con su eficacia..

Los indicadores de rendimiento universitarios se han enfrentado a la problemática de ser evaluados o autoevaluarse; considerando los grandes retos que supone la evaluación universitaria, se puede aplicar una buena o una mala evaluación y aparece la pregunta ¿cual seria un buen sistema de acreditación?

En Estados Unidos, en este aspecto supera levemente a los europeos, porque parece ser, han encontrado un equilibrio entre la evaluación externa e interna, versus la evaluación puramente externa.

Tal vez en México se podría pensar en el auto informe y la auto evaluación y la auto evaluación autónoma (que es el caso de ésta propuesta), estableciéndose cuáles serían las áreas básicas del conocimiento, y los programas divisionales, planteándose cuáles serían los objetivos de la evaluación por ejemplo, cómo se emplean los recursos, justificar su aplicación en aspectos tecnológicos o didáctico-educativos, fines, capacitación docente, reformular los métodos de enseñanza, las satisfacciones sociales, los procesos (democrático autoritarios amenazadores etc.), por lo que siempre que se quiera evaluar la funcionalidad se debe tomar como criterio las aspiraciones y objetivos de la institución, con las que podrán contrastar todos los componentes que se supone se deben evaluar en cualquier programa que se reputa funcional, y que reporta diferentes tipos de valores de funcionalidad, esto no es lo único, porque puede ser aceptablemente desde un punto de vista, pero no sólo en el sentido de la eficacia, y los productos pueden quedarse alejados de las expectativas declaradas.

En términos de eficacia, el criterio inmediato son las metas y objetivos con los que se pueden comparar los productos y los procesos, y con un cierto valor predictivo, algo de las estrategias previstas. La eficacia, generalmente va a definirse en un programa por la congruencia entre productos y objetivos que se obtienen, por lo cual al pretender evaluar la eficacia del mismo, necesariamente se deben de tomar en cuenta como criterio los

productos; es incontrolable que pudieran quedarse muchos otros elementos fuera del modelo y que pudieran en un momento dado ser de suma importancia y de interés para ser incluidos en la evaluación.

En general la evaluación optimiza la faceta evaluada, pero de un modo general cuando se trata de los estudiantes, si la evaluación no tiene unas características determinadas, puede ser un elemento desafortunado, la función de la evaluación es fundamentalmente formativa, y también el calificar los aprendizajes adquiridos, tiene sentido en el cambio, porque se evalúa justamente para determinar las alternativas óptimas de cambio, pero si no hay posibilidad de ello, ni necesidad, ni sentido de que el cambio pueda aportar algo, la evaluación queda invalida, es inútil; en cualquier caso lo que se quiere significar es la necesidad de precisar e identificar qué ha de ser el objeto de la evaluación, lo cual es una condición para plantear su buena planificación.

No se puede establecer una lista de aspectos para evaluar programas puesto que cada uno va a tener unas características específicas diferentes; recurriendo a considerar a los programas desde una perspectiva sistémica, pudiendo abarcar, cualesquiera de su grandes componentes, susceptible de ser clasificado como un elemento de contexto, como un elemento de entrada, de proceso o de producto, y así esto sería la presentación general de la respuesta a la pregunta ¿Que evaluar y para qué?. En la línea sistémica, es prudente considerar qué es lo que realmente se está evaluando cuando se está aplicando un programa, sin pensar en que sea un elemento de los componentes sistémicos; ciertamente lo que se evalúa son claramente a los individuos o grupos, educadores, usuarios de programas educativos, creadores de programas, directores, beneficiarios, etc., en fin existe un gran bloque común de aspectos que son evaluados al evaluarse un programa, y siempre hay un núcleo que debe ser aprendido, (llámese el núcleo curricular del programa), y este puede ser no únicamente un currículo en la educación formal, sino también puede evaluarse; un curso de capacitación docente, o de asesores pedagógicos, etc. y en todo caso hay siempre un núcleo curricular. (conocimientos, respuestas, etc.).

En la evaluación aparece la interacción, que es como la confluencia de varios elementos; de una persona con el núcleo curricular o de personas entre sí, entre operaciones y procesos implicados en el programa. Con las que se pueden realizar evaluaciones de toda índole, integrando los elementos con los que interaccionan todas las personas relacionadas en los programas, por ejemplo instalaciones, materiales inventariables, materiales tangibles, aparatos, espacios, medios de comunicación, recursos tecnológicos, recursos económicos, etc. o bien evaluación a instituciones, por ejemplo en la instrucción musical en el D.F. serían; la ENM-UNAM, el Conservatorio Nacional de Música de la SEP- INBA., o la Universidad de la Música Martell, o cualquier otra institución en donde haya en interacción un programa educacional; obviamente además se puede evaluar situaciones y contextos en las que está funcionando un programa que podría ser objeto de evaluación, por tanto, la determinación de qué evaluar es como establecer los límites precisos de los objetivos de está y qué es lo que es más importante para el diseño, es decir aunque los objetivos son esenciales, delimitar la información a obtener, cómo recogerla, la metodología, etc., e incluso resolver conflictos de evaluación e intereses en el caso de evaluación de procesos es lo más directo. Por consiguiente esto sería como una primera aproximación, sin ningún tipo de aparato conceptual, para ver qué componentes se pueden evaluar, y más sistemáticamente adoptar una perspectiva, o establecer más puntualmente un punto de vista, a la hora de determinar lo que ha de ser objeto de evaluación y el ámbito de la misma.

La perspectiva sistémica permite un acercamiento más ordenado a este problema, podría ser un modelo en el que todos los elementos del programa, se constituyen como componentes de un sistema, mismos que se interaccionan entre sí, y componentes que buscando efectos didácticos que pueden dividirse, quiere decir que evaluar un elemento, (un componente de un sistema) supone a su vez evaluar su relación y su interacción con otros, si se quiere identificar con precisión qué se quiere evaluar y establecer si lo evaluado está contenido junto con otros componentes: contexto, input, proceso, o producto; en consecuencia a partir de establecer lo que se pretende evaluar puede ser manipulado sin grave riesgo, por tanto, es absolutamente positivo adoptar una posición u

otra, no importa que no sea un modelo rigurosamente sistémico, pero al adoptar un modelo genérico respecto al plan o programa y cada uno de los componentes, esto permitirá situar los elementos concretos que se quieren evaluar; en todo caso la posición sistémica es la que se ha adoptado de una manera más generalizada.

3.4 Diseño de evaluación de los currícula de la ENM.

La propuesta de evaluar autónoma e internamente el currículo de la ENM, surge de la evidencia empírica que en principio marca una fuerte obsolescencia curricular, por lo que de lo anterior se desprende la intención de valorar y probar, si los programas de la ENM tienen éxito, si estos responden a los procesos instructivos y a lo que se tenía planificado, y qué otros eventos se están produciendo y rastrear sí el producto que se obtiene se debe a los planes y programas vigentes o más bien a los procesos.

También se espera identificar bondades en los programas y determinar que programas o planes no son tan obsoletos, y que partes de los programas son "exitosas", además se desea comprobar si los planes y programas satisfacen las necesidades de los destinatarios; si sirven de base para una mejora continua; si proporcionan información rigurosa sobre la marcha; si es necesario establecer una evaluación constante sobre la eficacia de los mismos; si es necesario implementar la selección de técnicas de intervención, en fin, si es o no evidente su utilidad y eficacia, para concluir en la recomendación sobre si este currículo debe seguir aplicándose o bien si se debe promover un nuevo desarrollo o su perfeccionamiento según sea el caso, en síntesis la evaluación pretende proporcionar información y comprensión de los programas de la ENM, como una ayuda para su desarrollo y expansión y posible eficientación en su replanteamiento curricular.

Etapas de la evaluación.

Considerando las peculiaridades que tiene la pedagogía musical y los ciclos formativos de la ENM, se pensó en la conveniencia de diseñar sistémicamente un modelo evaluativo, que permita y facilite la realización del mismo, por lo que resulta necesario iniciar el proceso diseñando y planeando la evaluación, clarificando los quehaceres inmediatos y establecer toda una serie de cuestiones a las que hay que responder para poder evaluar los programas y planes de estudio vigentes. En principio, se puede establecer cuáles son los criterios y qué y para qué se va a evaluar, cuáles son los propósitos y objetivos del mismo, qué criterios se van a utilizar, si interesa la funcionalidad, la eficacia, la eficiencia, entonces elaborar una hipótesis en las que se formulen que preguntas básicas se tienen que contestar para poder afirmar si el centro es funcional, si el programa es eficaz, etc.

Al tomar en cuenta este modelo de análisis, basado en el modelo sistémico, es necesario preparar un Programa o Plan de Evaluación, que contemple los siguientes aspectos:

1a. Describir los antecedentes del programa de evaluación. Esta parte se ha venido elaborando en el transcurso del estudio e incluso, se hizo una disertación sobre los diferentes modelos de evaluación, que por las peculiaridades de la pedagogía musical, se decide el desarrollo de un plan de evaluación propio, con un carácter exploratorio para contar con una base que nos oriente en las posibles acciones que deberían continuar después del presente estudio.

2a. Establecer una estructura decisional. Dado que en este caso particular se trata de una investigación independiente, no hay gran problema en la toma de decisiones, las cuales se han orientado más por la factibilidad práctica y de posibilidades técnicas para resolver un problema como el de los currícula en la ENM.

3a. Establecer variables criterio que se van a considerar. En este caso, donde no se cuenta con investigaciones anteriores dentro del campo de la pedagogía musical, las variables criterio para centrar la evaluación en aspectos concretos no pueden ser transferidas de otros estudios; a la vez, este mismo problema de falta de estudios en el campo concreto, se tiene considerado el señalar, que es necesario iniciar con un estudio exploratorio lo suficientemente amplio para detectar fallas dentro de los planes o programas o en las acciones pedagógicas o en otros aspectos del entorno de los currícula. Lo que trae como consecuencia que las variables criterio quedan abiertas a los aspectos que se encuentren en el transcurso del estudio y no se definan con anterioridad al mismo.

Es conveniente comentar que en el establecimiento de los criterios de evaluación en un currículum como el de la ENM, ha hecho necesario no tomar en cuenta muchos otros aspectos que complicarían aún más el desarrollo del estudio, aún así, vale la pena enunciar algunas de las incógnitas que orientan una evaluación como la presente, por ejemplo: Qué vigencia tiene el currículum en la ENM, que nivel de obsolescencia, que grado de aplicabilidad tiene, cómo es la continuidad educativa, la eficiencia terminal, cómo es la pertinencia, la eficacia y eficiencia académica, que impacto tiene el programa socialmente desde la perspectiva de los docentes, qué criterios determinarán el comportamiento de los alumnos en el aula, cómo es su rendimiento respecto a los programas, si continúan y asisten al aula, qué número de alumnos desertan tanto en el ciclo propedéutico como en la licenciatura en este centro.

Eficiencia y funcionalidad no se pueden afirmar nada más en el vacío, por el contrario, la evaluación plantea y aclara, si determinado programa satisface la necesidad de formación para el trabajo de determinada población a quien va dirigido el mismo. El estudio podría coadyuvar a la evaluación de la eficiencia terminal, que permitiría conocer si todos los alumnos que se inscriben terminan en el tiempo planeado o establecido, como criterio de eficacia, o bien como el nivel de logro de los objetivos previstos.

El analizar el tiempo que ha utilizado un estudiante para acreditar todas las asignaturas de un plan de estudios, permitiría mostrar claramente el tiempo y costo invertido en él, y de igual manera presupone reportará niveles de eficiencia, definiéndose así la coherencia entre actividades, inputs, costos, logros de las metas, outputs, etc.

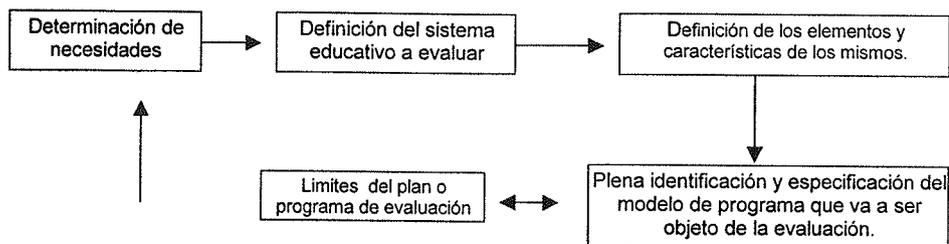
4a. Establecer las reglas decisionales. En este caso, de un estudio privado, analítico y exploratorio, las reglas decisionales se establecen por un lado por el criterio del mismo investigador; y por el lado de los resultados, con base a los procesos de diferencias y semejanzas del modelo de análisis trabajado, que en este caso se refiere al análisis de correspondencias por medio del programa informático; ADDAD.⁶³

5a. Identificar tipos de evidencia disponibles para determinar si realmente se tiene la información que precisa. En el desarrollo teórico se han mencionado algunos puntos que ponen de evidencia algunos de los problemas que en el ámbito empírico se han detectado en la aplicación de los currícula vigentes; además, nuevamente señalamos la deficiencia en estudios precisos, por lo cual se consideró pertinente que las evidencias disponibles se encuentran en quienes están encargados directamente de la aplicación de los currícula a través de los planes y programas vigentes, o sea, los docentes de la misma. Por esto la exploración se realizó seleccionando aleatoriamente, y de forma directa al profesorado de la ENM.

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, a continuación se presenta un esquema que integra diferentes fases que se proponen, dentro del marco de un proceso evaluativo en la línea sistémica.

⁶³ BIBLIOTHEQUE ADDAD - VERS. 85 -
ANALYSE DES CORRESPONDANCES (ANCORR - 201)
D'APRES : YAGOLNITZER ET TABET

PROCESO EVALUATIVO



Determinación de necesidades. En este proceso, en el transcurso de la disertación teórica se ha esbozado la necesidad de ubicar la obsolescencia o no de los currícula actuales, tomando en cuenta sobre todo, que los tiempos cambian y se requiere una actualización para cubrir las necesidades nuevas de los estudiantes, por lo tanto este punto lo hemos cubierto ampliamente. Cabe señalar que después del presente estudio surgirán otras necesidades y así se deberá mantener un estudio constante de los currícula y de los cambios necesarios que irán surgiendo conforme a los tiempos que se vayan desarrollando.

Definición del sistema. Es indudable que nos encontramos dentro de un suprasistema que podemos llamar educativo y con un sistema denominado universitario y dentro de estos, un sistema que se ha denominado curricular. Pero a la vez nos encontramos en un suprasistema denominado Arte, en un sistema llamado Música y con varios subsistemas relacionados con instrumentos específicos y/o con familias de instrumentos o campos de trabajo con relación a la música.

Es importante hacer notar que la pedagogía musical se encuentra imbuida dentro de estos dos grandes suprasistemas, y que de alguna forma debe dar resultados o sea lograr objetivos en ambos. Por tanto los currícula a estudiar debe aportar elementos para

que los estudiantes del centro educativo crezcan en ambos suprasistemas, ya que como se comento en el primer capítulo relacionado con la historia de la escuela, ésta surge por la necesidad de profesionalizar una actividad laboral que por mucho tiempo fue relegada del campo educativo formal. Inclusive, que ha sufrido la discriminación de la misma población.

Cabe señalar que la profesionalización no se debe limitar a la obtención de un título con validez oficial, sino a la formación de un profesional con la capacidad para desarrollarse por sí mismo, para investigar sobre su propia disciplina y la pedagogía relacionada, para formar a otros profesionales en su disciplina y crear dentro de su campo, productos con un cierto nivel de calidad y otros aspectos más que en otra ocasión valdría la pena estudiar. Por lo pronto, lo relevante es que dentro de ambos suprasistemas los currícula de la escuela debe satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la sociedad misma.

Definición de los elementos y características de los mismos. En este subsistema, denominado currículo, que involucra a dos suprasistemas pueden reconocerse varios elementos como son:

1. Contenido. El cual queda plasmado en los planes y los programas, en sus objetivos explícitos e implícitos, en la secuencia que se da a los contenidos, en la definición procesos evaluativos y en la recomendación de uso de materiales educativos.

2. Práctica, dominio y conocimiento curricular. Demostrado en la planeación de sus propios cursos, en la teoría educativa aplicada y en la teoría con relación la disciplina específica que se enseña; y en el diseño de los procesos pedagógicos que utiliza y/o está en posibilidad de aplicar.

3. Relación de los planes y programas con el entorno. Coherencia que puede apreciarse en aspectos como la relación de los currícula con el ambiente profesional,

con las expectativas de los alumnos y las potencialidades profesionales de los egresados, así como en el ambiente dado entre otras cosas, por la opinión del docente sobre el mismo currículo, los programas y la actuación del entorno en la ENM.

4. Utilización de herramientas y recursos didácticos, tales como materiales y recursos didácticos, bibliografía y prácticas profesionales externas al centro educativo.

5. Compromiso institucional. Manifiesto tanto en la disposición al cambio, como en su interés por la participación y con la aplicación de programas.

Indudablemente que cada uno de estos elementos tiene sus propias características que se han venido esbozando en el marco teórico y que cualquier profesional de la educación debería manejar fácilmente, por lo cual ya no vamos a repetir sus características, pero que toman ciertas peculiaridades dentro del ámbito específico de una escuela tan sui géneris como lo es, la ENM.

Para la plena identificación y especificación del modelo o modelo de programas que van a ser objeto de la evaluación, se debe precisar, si se trata de un tipo de programas de desarrollo de capacidad intelectual, de habilidades motrices, y psicomotrices, del que se esperan determinadas actitudes y comportamientos que redunden en una mejora educacional del estudiante del arte musical, es obviamente un programa educativo de acción social; por lo tanto con una serie de objetivos terminales e intermedios que deben lograrse en las diferentes áreas de la pedagogía musical. Cabe recordar que se busca información que permita, entre otras cosas, determinar si los objetivos establecidos se cumplen, aterrizando en la posibilidad de poder proponer mejores alternativas.

Si nos centramos en los objetivos instruccionales correspondientes a los planes y programas de la ENM, el determinar claramente si éstos se cumplen, implica responder

preguntas como las siguientes: ¿Son claros y justificables? ¿Son relevantes en el contexto general? ¿Son adecuados? ¿Es necesario evaluar su funcionalidad y eficacia? ¿Hay coherencia entre objetivos? ¿Si estos objetivos son a su vez coherentes con el plan general? ¿Si hay coherencia externa con las necesidades? ¿Cómo se evalúa en relación con los objetivos? ¿Si existen resultados verificables de los programas aplicados? ¿Si se alcanzan los objetivos planteados en los programas? y ¿Si éstos satisfacen la necesidades para lo que fueron diseñados?

En este contexto, al utilizar un modelo sistémico se hace necesario definir el objeto de estudio, el cual se puede señalar de la siguiente manera:

Definición: El objeto de la evaluación curricular está direccionada hacia evaluar parte de su contexto, necesidades, su viabilidad real, la vigencia, práctica y uso de los programas de la ENM, para sustentar una posible modificación curricular integral.

Al considerar la viabilidad, vigencia y práctica con relación al currículo actual, nos encontramos también en el ámbito de los procesos, los cuales deberán ser evaluados.

Con la evaluación de procesos se facilitará el averiguar si los resultados se deben o no al programa planificado y de este modo se puede advertir, si los efectos que se producen en cualquier variable se deben al tratamiento y no a una variable extraña que se ha introducido.

Límites del plan o programa de evaluación. El presente estudio, con su plan de trabajo correspondiente, está limitado por ser independiente, ya que en el momento de su realización no se cuenta con la infraestructura decisional que permita aplicar de forma inmediata las opciones y/o recomendaciones que surjan como resultado del mismo. Esta limitante nos lleva a considerar el estudio como exploratorio y con la posibilidad de apoyar

con la sugerencias de cambio, y a este nivel es que se puede plantear las conclusiones y recomendaciones que se deriven de los resultados.

El siguiente paso que corresponde a la formalización de un estudio sobre el currículum de la ENM se debe encaminar a la formulación de una hipótesis de trabajo, la cual ha quedado implícita en el desarrollo del marco teórico y en el panorama metodológico ya esbozado en paginas anteriores. Pero, como un proceso formal de investigación sistémica presentamos a continuación:

Hipótesis de trabajo. El currículo de la ENM se ha tornado obsoleto para formar profesionales de alta calidad en el medio musical. Los planes y programas que se derivan de los currícula, han perdido vigencia y requieren un replanteamiento que surja desde los objetivos (intermedios y terminales), y las declaraciones sobre formas de intervención educativa y de uso de materiales y recursos didácticos, amén de la bibliografía son abrumadoramente obsoletos.

Con base en esta hipótesis de trabajo podemos enumerar las variables que se pueden incluir en el estudio, las cuales se explicaron anteriormente y que son:

Variables e indicadores:

No se ha pretendido incluir numerosos criterios, sino se han escogido los más representativos de la actividad curricular, generándose algunas categorías y subcategorías de diversos aspectos anteriormente citados dando como resultado lo siguiente:

1. Contenido.

- Conocimiento que tienen los docentes respecto a los currícula (planes y programas), y que son utilizados o no por los mismos en la ENM, en las diferentes carreras.

- Conocimiento que tiene sobre los objetivos explícitos e implícitos,
- Conocimiento que tiene sobre la secuencia que se da a los contenidos,
- Conocimiento que tiene sobre los procesos evaluativos
- Conocimiento que tiene sobre las recomendación de uso de materiales educativos

2. Práctica, dominio y conocimiento curricular.

- Demostrado en la planeación de sus propios cursos,
- Procesos pedagógicos que utiliza
- Aplicación de los currícula vigentes
- Pronóstico de funcionamiento de los planes y programas
- Orientación en la selección de materias.
- Niveles de contextualización de los programas
- Niveles de adaptación curricular
- Evaluación del programa que aplica
- Evaluación del programa oficial
- Uso de programa propio
- Evaluación de la secuencia de contenidos
- Evaluación de los objetivos instruccionales del programa oficial.
- Evaluación de la intervención educativa o práctica docentes
- Evaluación de las procesos evaluativos

3. Relación de los planes y programas con el entorno.

- Opinión de la ENM en diversos componentes educativos
- Coherencia o relación de la currícula con el ambiente profesional
- Duración de los cursos, las sesiones y las carreras.

- Coherencia o relación de los programas con las expectativas de los alumnos
- Coherencia o relación de los programas con las potencialidades profesionales de los egresados
- Actualización de los programas y de los docentes
- Cargas de trabajo
- Accesibilidad de los programas para los alumnos
- Potencialidad de los estudios de postgrado
- 4. Utilización de herramientas y recursos didácticos,
 - Uso y actualización de la bibliografía
 - Uso de materiales didácticos y sistemas de informática
 - Manejo de prácticas profesionales externas al centro educativo.
- 5. Compromiso institucional.
 - Disposición al cambio e interés por reestructurar planes y programas
 - Actores de cambio o interés por la participación en el diseño de reforma
 - Interés por la aplicación de planes y programas reformados

El establecimiento y diseño de criterios y mecanismos para proceder a realizar la evaluación ha estado pensada "de acuerdo a la necesidades locales y para responder a circunstancias específicas" L. Carr (1985)..

Una vez definidas las variables y los indicadores principales implícitos en cada una de las variables para la evaluación de los currícula de la ENM. De hecho lo que ha permitido, es establecer los criterios de evaluación que corresponden a preguntas, que son el faro de puerto de todo proceso evaluativo. La metodología evaluativa indica que hay que recoger, preparar, instrumentalizar e interpretar la información por lo cual se procede a elaborar el instrumento con el cual se va a recabar la información necesaria para llevar a cabo la evaluación.

Los instrumentos en el diseño de la evaluación.

La elaboración del instrumento permitió sistematizar la compilación de información en torno a los planes y programas como están concebidos, y si estos responden o no a las necesidades planteadas, para así saber, si los procesos que genera y su desarrollo satisface dichas necesidades y concluir si después de ser aplicado el programa los resultados han sido coherentes con las necesidades declaradas.

Con la aplicación de instrumento se intentó determinar si se cumplieron los objetivos del estudio, si se requiere una reestructuración o diseño de un nuevo programa de evaluación que pueda cumplir con mayor satisfacción y eficacia, y ser verdaderamente funcional y menos costoso.

La evaluación sistemática y seria de un programa, no puede improvisar, por lo que en el diseño se intentó contrastar y contestar las preguntas previamente formuladas con el objetivo de averiguar lo relacionado con diferentes situaciones relacionales entre las distintas variables.

Respecto al proceso de elaboración y validación del instrumento, De la Orden y Coll (1993), plantean que más que la construcción de nuevos tests, nuevos tipos de ítems lo importante es la adecuación que se haga del cuestionario, y esto depende del conocimiento que se tenga del objeto de estudio, en este caso es el currículo de la ENM. Por lo que el instrumento, lo que intenta buscar es la evidencia de cómo se maneja el currículo en la ENM cotidianamente y, como se mencionó anteriormente, no existen estudios previos dentro del ámbito de la pedagogía musical, lo cual nos lleva a la elaboración de un instrumento propio para la evaluación que se ha realizado.

Basándose en lo anterior, se procede a elaborar los ítems e indicadores, operándolos como orientación fundamental para la elaboración del instrumento. El cuestionario incluye diferentes reactivos a partir de las variables e indicadores planeados.

El instrumento (anexo # 2 al final) se realiza con base a las variables e indicadores ya mostrados anteriormente. Para cada ítem, se selecciona una escala estructurada de cinco valores (escala Lickert{1932-1934})⁶⁴ misma que a su vez fue transformada a valores numéricos, que más adelante en la sección de análisis de la información se presenta, generándose así ciertos criterios de relevancia y pertinencia, que permitirán medir fiable y validamente el currículo de la ENM.

Con la obtención de las medias por categorías, se busca comprobar el nivel de relevancia de las mismas establecidas en la evaluación curricular.

Se hizo un instrumento inicial que se sometió a un proceso de validación. Para hacerlo, el autor procedió a pilotarlo en la ENM, considerando simultáneamente, el someterlo al análisis de diferentes profesores, generándose así una inmensa cantidad de aportaciones que verdaderamente fue difícil depurar y llegar a conclusiones prácticas y aplicables, sin embargo en función de la orientación recibida de los colegas y con su generosa aportación, se integraron algunas ideas, indicadores y constantes. De la validación que se obtuvo del profesorado, se procedió a depurar el instrumento, que de 350 reactivos se redujo a 159.

Se entiende que existen desde luego otros métodos y procesos de validación por ej. si bien es cierto que el instrumento de evaluación curricular que se diseñó, también

⁶⁴ En 1932 Lickert propuso un método simple para construir escalas, que pudieran ser aplicadas por no expertos, ampliando las posibilidades de un simple sí o no de la escala de Thurstone, la puntuación de cada ítem es independiente de los otorgados a otras preguntas, en cambio es relativa a la otra serie de preguntas estudiadas.

podría ser sometido a un estudio de fiabilidad para conocer y desarrollar una estimación de alta validez predictiva y su respectivo análisis de sus ítems para verificar la aportación académica (utilizando para tal efecto la teoría de respuesta al ítem (TRI) analizando los ítems por medio del paquete informático (ITEMAN, etc.), y así llegar a las conclusiones correspondientes, también podría medirse a través de otros recursos de medida utilizados en la investigación educativa tales como la teoría clásica de los test (TCT)⁶⁵, a través de su modelos y supuestos, y así dar paso a otra dimensión e interpretación de los resultados.

En este estudio se ha estimado que la amplitud y categorización del instrumento son adecuadas, con la intención permanente de que sea claro y objetivo y que los indicadores respondan ampliamente a los contenidos de las categorías seleccionadas, también se intentó que el lenguaje utilizado en el instrumento fuera lo más entendible posible.

También en él se han definido claramente los alcances y perspectivas de la propia evaluación.

Cabe señalar que en la construcción final del instrumento se planteó un acoplamiento de ítems de forma aleatoria para medir las variables previstas, algunos reactivos fueron intencionalmente parecidos para constatar si el encuestado se mantenía en su posición original. A partir de los indicadores y características señaladas, se diseñó el instrumento que se encuentra integrado al trabajo denominándose "Cuestionario de Evaluación Curricular en la ENM-UNAM". El instrumento específico se presenta en el Anexo 1 al final del presente trabajo.

⁶⁵ Los estudios realizados por Spearman (1904, 1907, 1913, 1927) marcan la pauta para el nacimiento de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) cuyo objetivo era dar con un modelo estadístico que apoye apropiadamente las puntuaciones de los tests y al mismo tiempo permitiera estimar los errores de medida involucrados en los procesos de medición.

El proceso de consulta o aplicación del instrumento.

Está dirigido al profesorado de la ENM, mismos a los que se les preguntó, por medio del instrumento diferentes consideraciones respecto a los planes y programas de estudio vigentes en la ENM.

En el diseño de aplicación del instrumento de evaluación, no se maneja área específica de docentes en particular, sino la propuesta fue aplicarlo a una muestra aleatoria de profesores de cualquier departamento o academia de la ENM.

Finalmente el instrumento fue aplicado tanto a docentes que imparten estudios en el nivel propedéutico, como de Licenciatura en música, a una muestra de 30 profesores seleccionados aleatoriamente, con el objeto de definir la opinión de los docentes respecto a los planes y programas de forma general de la ENM, y dejar para otra ocasión la evaluación específica de cada una de las carreras o estudios que pueden realizarse dentro de la institución. El estudio incluye a profesores de todas las áreas que se imparten en la ENM (Instrumentista, Composición, Canto, Piano, Etnomusicología, Educación Musical). El estudio ha permitido evaluar en forma general a los diferentes planes y programas de las diferentes carreras musicales, ya enumeradas. La inclusión de estas entidades dentro de la muestra, tomó en cuenta las características propias de cada área.

La recogida de información, contando ya con la elaboración del instrumento, se procede a la recolección, tabulación y codificación de datos; como parte de la información que se necesita compilar. El instrumento proporcionó la información prevista lo que facilita la posterior codificación de los datos obtenidos, en los cuales se verifica la calidad y eficiencia de los mismos, hasta proceder a la aplicación de los estadísticos⁶⁶.

⁶⁶ Las medidas basadas en las muestras tales como la media o la desviación típica suelen denominarse "estadísticos" J. Popham. (1983). *Objetivos de la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

La información obtenida de los profesores, después de aplicar el cuestionario, fue recogida de enero a mayo de 1999. Se consideró más deseable, que el cuestionario fuera aplicado directamente por el encuestador, para así eliminar dudas respecto al llenado, en vez de ser entregado al profesor.

Una vez recogidos los datos, se procede a organizarlos y prepararlos para su análisis estableciendo una unidad de análisis para su organización.

Cabe señalar que en la ENM se presentaron algunos problemas para la recopilación de la información con base en el instrumento diseñado, principalmente por cierta apatía y falta de colaboración para participar. Este es un problema que no se verá reflejado en los resultados del estudio, dado que no se elabora un ítem específico para detectar este aspecto ya que no lo consideramos dentro del entorno, pero que de alguna manera esta influyendo. Este tipo de problemática nos lleva a considerar una selección aleatoria con sustitución para mantener un cierto rigor en la compilación de la información.

Para realizar la selección aleatoria, se procedió tomando como base el listado de todos los maestros de la escuela, numerando los nombre y por medio del procedimiento de números aleatorios se fueron considerando tanto los posibles entrevistados como los sustitutos para los casos de falta de cooperación.

Como se señala, se entrevista a los maestros de la ENM, por ser ellos quienes aplican directamente los planes y programas vigentes.

Para considerar el tamaño de la muestra se trabajan diferentes modelos de muestras mínimas y tomando en cuenta los niveles de error estadístico se prefirió el modelo Europeo con un mínimo de 30 entrevistas.⁶⁷ Se pensó en la posibilidad de contar con una muestra representativa por cada una de las carreras o sectores de la escuela,

⁶⁷ Número adecuado para la aplicación del Análisis Causal.

pero por las condiciones tan peculiares de la escuela no hay sectores con tamaños (número de maestros de cada sector) iguales lo que complica grandemente el tipo de muestreo que debería aplicarse y por esto se prefirió mantener la muestra mínima y considerar que los resultados fueran representativos del total de la escuela y así concluir sobre el currículo en general, y no de programas específicos, lo cual esperamos forme parte de la continuidad de los estudios sobre la evaluación de la pedagogía musical dentro de la misma escuela.

Al elaborar el instrumento se decidió pulsar la opinión de los maestros, como una fase exploratoria y analítica par arrancar el estudio, dentro del campo de la pedagogía musical, se pensó como única fuente de información la opinión de los docentes para ser vertida en el instrumento, y con estos datos se procedió a la elaboración del instrumento definitivo e iniciar el análisis y búsqueda de resultados sobre la vigencia de los currícula.

Interpretación de los datos

En el diseño se ha pretendido establecer con claridad, contra que se van a contrastar los datos obtenidos (criterios), para seguidamente valorar y determinar el funcionamiento del objeto de estudio (planes y programas). Los criterios siempre están relacionados con los elementos o funciones que tiene que cumplir el programa, con los objetivos del proceso y el producto del mismo, las diversas relaciones de congruencia permiten seleccionar los criterios adecuados para realizar una adecuada y valida evaluación curricular.

Para alcanzar este tipo de resultados se pensó en la posibilidad de introducir la base de datos surgida de los resultados del instrumento a un programa denominado ADDAD que realiza mapeos que permite la utilización de la técnica del análisis de correspondencias y así obtener un resultado que nos oriente sobre los objetivos iniciales del estudio.

Cabe señalar que se podría haber utilizado un sistema de manejo de información simple por medio de tablas de frecuencias, dado que se había diseñado el uso de una muestra aleatoria. En este tipo de análisis estadístico, cuanto mayor sea el error típico, menor será la confianza que se tenga en la revisión de los datos estadísticos basados en la muestra, cuando menor sea el error típico, mayor será la probabilidad de que las estimaciones de la muestra sean fiel y preciso reflejo de los valores de la sociedad (población) representativa del universo de la muestra y porcentual de las diferentes áreas y carreras en la ENM. Pero este sistema, dado el número de variables y el tamaño mínimo de la muestra, podría llevarnos a diferentes tipos de error no sólo por el tamaño poco confiable estadísticamente para este tipo de análisis, sino por que las diferencias entre los resultados que quisieran compararse podrían presentar valores aparentemente significativos, pero sin la posibilidad real de concluir adecuadamente. Por estas posibilidades de desviación en la interpretación y comprensión de la información surgida del instrumento, se consideró que el análisis de correspondencias permitiría el logro de una buena investigación, con mejores resultados, más visibles y más comprensibles.

3.5 La Metodología Cualitativa. (El análisis de correspondencias).

La metodología cualitativa se ha venido fundamentando teóricamente, como lo afirma Benoliel (1984) quien define a la investigación cualitativa como modos de cuestionamiento sistemático enfocados a entender a los seres humanos y a la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno.

En el proceso general de análisis cualitativo, desde la primera tarea; recogida que datos misma que se puede realizar por medio de: observaciones encuestas o entrevistas cuestionarios (que es el caso de este estudio) etc. de la información que se obtiene, reduciéndola en diferentes categorías para así pasar posteriormente a la transformación de los datos pasando desde luego a la elaboración de la teoría que nos pueda conducir a la obtención y verificación de indicadores significativos que nos permitirán trabajar y aterrizar en las conclusiones del trabajo.

Al tener acceso a los descriptores y a los indicadores estos pueden estar sujetos a la aplicación de categorizaciones que nos permitirán el logro del objetivo que es, que nuestras conclusiones puedan ofrecer una consistencia basándonos en un instrumento de medida.

Históricamente los métodos cuantitativos le han arrebatado a la metodología cualitativa el primer plano en la investigación desde principio de siglo, y no es hasta los años sesenta cuando resurge con más fuerza el empleo de los métodos cualitativos, posteriormente Glaser, Strauss, Johnson, Douglas (1967 1976) han aportado valiosos elementos para impulsar el análisis cualitativo.

La metodología cualitativa basada en el desarrollo de conceptos y teorías derivados de los datos, ⁶⁸ se ha caracterizado y preocupado más por el descubrimiento de la teoría que por su comprobación empírica, y ha contribuido para comprender la fenomenología de la individualidad, la incorporación de intuiciones y sentimientos que son expresados de alguna manera en el dato cualitativo y como lo sostiene García Jiménez, (1994) "es una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad y sus propiedades o el grado en que ésta se manifiesta" para poder obtener resultados positivos en la investigación cualitativa habrá que desarrollar el manejo de datos transformándolos, categorizándolos, reflexionando y comprobando cuáles serían las aportaciones procesuales substantivas, a nuestro objeto de estudio, en nuestra actividad investigadora.

La parte interpretativa juega un papel muy importante, ya que es precisamente el lugar en donde las técnicas de análisis de datos y códigos de identificación, nos ayudan a sustentar nuestras posturas, de cara a las exigencias institucionales y sociales, por lo que una aproximación conceptual de la metodología cualitativa sería una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la aceptación de la realidad siempre compleja y que permita preservar la espontánea continuidad temporal que le es

⁶⁸ Anguera Argilaga, Teresa. (1995). Métodos de Investigación en Psicología. Madrid: Metodología cualitativa. Cap. 18. pp. 515.

inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos y con independencia de su orientación preferente, ideográfica, procesual, permita y posibilite la aplicación de un análisis exploratorio que sea posible al fenómeno objeto de estudio en su plena multidimensionalidad, la búsqueda de esos puntos de confluencia con la realidad circundante, es lo que definitivamente nos permite ayudarnos a interpretar correctamente el aspecto ideográfico y descriptivo de los casos particulares, en cuanto a las características particulares de un modelo cualitativo.

Esta metodología permite establecer cómo se determina la calidad de la investigación, si sabemos que no existen paradigmas concretos y la investigación se va desarrollando con las características propias, producto de los mismos datos que van apareciendo de manera opuesta a los métodos cuantitativos. Estos procesos resultan ser más amplios por la inmensa riqueza que generan en variedades y modalidades en situaciones atípicas muy parecidas a las situaciones que se presentan en las escuelas de arte y en particular en los centros en donde se imparte la enseñanza musical. Existe una fuente muy diversa de información que nos lleva al análisis inductivo y a la creación de teoría a partir de los datos reportados en la realidad concreta.

Después de establecer las características de la evaluación cualitativa pasaremos a describir el método de análisis de correspondencias que fue utilizado en esta investigación. Esta técnica lo que facilita, es: relacionar entre las diferentes categorías que resultan en los agrupamientos de diversas variables, lo que permite trabajar simultáneamente información cualitativa y cuantitativa. También facilita el manejo de muestras pequeñas, y permite concluir sobre la base de la correspondencia entre los resultados y no tanto por el nivel de la frecuencia con la que aparece el fenómeno o respuesta, ante un aspecto determinado, y también requiere el realizarse bajo criterios preestablecidos, categorizándolos por sus diferentes tipologías o variables, permitiendo pasar revista a todos los elementos (ítems) utilizados en la evaluación; en síntesis el Análisis de Correspondencias, nos aporta los fundamentos teóricos, para que por medio de estructuras matemáticas, podamos realizar análisis claros y objetivos en la obtención y verificación de los mismos, se pueda llegar a conclusiones correctas, ésta técnica es de

corte geométrico más que analítico, no tiene índices de inferencia o regresión, no reporta significatividades, y nunca aparecen números negativos siempre son enteros, y ya en el proceso se ordenan las columnas, las tablas de contingencias, de frecuencias ordenadas en niveles de asociación de las diferencias en los análisis de conductas, para posteriormente someter a criterios valorativos los datos nominales bajo el marco del análisis cualitativo en las tablas de frecuencia y porcentajes con determinadas variables, en el que los mismos se mueven lo anterior es parte de la aplicación del análisis de correspondencia simple que se realizó en este estudio a través del paquete informático ADDAD.

Por último la problemática derivada de la confrontación entre la metodología cuantitativa y cualitativa, tal pareciera que cualquiera resuelve toda problemática, en el caso de este estudio lo que se buscó es complementar el enfoque de análisis y contrastar el proceso cualitativamente y proceder a valorar los resultados con la técnica cuantitativa.

La versión utilizada es la siguiente:

1BIBLIOTHEQUE ADDAD - VERS. 85 -
0ANALYSE DES CORRESPONDANCES (ANCORR - 201)
D'APRES : YAGOLNITZER ET TABET

PROCESAMIENTO DE LOS RESULTADOS

El instrumento se realizó principalmente por medio de escalas de 5 puntos, adaptadas a cada una de las preguntas. Con la información que se obtiene del profesorado, a cada reactivo, se le asigna un número a cada punto de la escala de respuesta. En el anexo de resultados de cada una de las variables, se presentan cada una de las preguntas, las opciones de respuesta y los valores asignados en cada caso.

Una vez definidas las variables en el cuestionario con la información obtenida del profesorado, se procesó la información estructurando diferentes mapeos y a partir de cada uno de los indicadores, con las tablas de respuesta elaboradas para cada uno de los reactivos presentados, en el programa ADDAD, se desarrollarán los esquemas o mapeos correspondientes basados en las correspondencias que arrojaron las respuestas del

instrumento, procediéndose a elaborar el análisis de cada ítem, considerando las distancias que se dan entre las variables mismas y las variables respecto a los puntos de evaluación. Puede verse en el anexo de análisis como se refiere cada uno de los puntos que refleja el esquema correspondiente.

El análisis y la conceptualización que surge de este, no depende tanto de la calificación de los valores que se asignarán a las respuestas los docentes, sino con un criterio más cualitativo, se analiza en forma holística cada resultado dándonos una respuesta respecto a la estructura y calidad curricular vigente, evaluando así de manera integral; la vigencia curricular, el manejo del **proceso instructivo**, aplicación de la evaluación e identificación de cuál es la situación real respecto al uso y aplicación curricular.

Esta evaluación marca, que los programas vigentes, están o no actualizados, si responden adecuadamente a las necesidades sociales, si sus contenidos son lógicos, si existe lógica en su secuenciación, si plantean algún estilo pedagógico, si es correcta su evaluación, si la bibliografía es la adecuada, si es una herramienta autentica en el aula, si funciona para los estudios musicales, si se cuentan con los recursos y herramientas pedagógicas para el logro de un buen desempeño curricular y una buena impartición de clase, etc. en conclusión identificaría lo positivo y lo negativo del comportamiento y tratamiento del currículo.

Proceso de análisis de la Información obtenida.

Ya con la información recabada y procesada en los esquemas, se analizó la información, elaborándose las conclusiones particulares sobre cada reactivo y agrupamiento establecido procediéndose a la redacción del informe general sobre lo obtenido. Del informe evaluativo, contiene la explicación de cómo opera el currículo, que nivel de obsolescencia reporta, que problemas se han generado ante la falta de seguimiento de programas instructivos integrales, cómo es la aplicación curricular, cómo

ha sido y si hay manejo de recursos pedagógico-didácticos, cómo es el empleo de las herramientas informáticas educativas, y en que proporción son utilizadas, como es la evaluación del discente, pulsar la voluntad docente para el cambio, y que sugerencias y necesidades extraordinarias aportaron los docentes con relación al proyecto evaluativo curricular.

3.6 El informe final.

De los resultados obtenidos se aterriza con las propuestas de mejora de los planes y programas de estudio, que es la parte final de la investigación con el objetivo de replantear la oferta educativa de centro, como una nueva oportunidad académica para el futuro músico egresado en dirección al campo profesional.

En este informe se procedió a presentar los resultados en el que se incluyen los aspectos más relevantes, juicios valorativos sobre el éxito o no de los programas evaluados, con indicaciones precisas y particulares de la conveniencia de su permanencia, modificación o de suspensión. Indudablemente el informe ha permitido confirmar y determinar la obsolescencia curricular en la ENM. Evaluación que bien podría generar y desprender una posible nueva propuesta curricular fundamentada, planeada y actualizada que además proponga los tiempos de implantación e implementación de una reestructuración curricular profunda. En el mismo informe aparecen todas las recomendaciones respecto al programa, estrategias de reelaboración, sugerencias para mejorarlo, principales defectos, virtudes, rematando con recomendaciones para la misma meta-evaluación, señalando los aspectos no resueltos por la misma. Retomándose así las predicciones e hipótesis iniciales, incluyendo las ideas obtenidas a partir de los resultados relacionados con el proceso evaluativo, correlacionando, si se demostró que los instrumentos elaborados han sido útiles o si lo serán a futuro. Respecto a la evaluación, se verían los errores y dificultades que aparecieron, proponiendo como deberán de solventarse de cara a nuevas ediciones evaluativas, lo que en consecuencia daría posibilidades de modificaciones curriculares futuras.

Análisis de resultados del esquema

El esquema nos muestra claramente el desconocimiento generalizado de los planes, programas correspondientes a la ENM.

En aspectos concretos podemos apreciar que respecto al plan de la carrera (V2) y a los programas específicos de las materias que imparten (V3) se tiene un mayor conocimiento, pero este no es total. Es importante hacer notar, que por los resultados que iremos encontrando en los diferentes puntos concretos de esta investigación, el conocimiento que se tiene sobre el plan de estudios y sobre los programas de materias responden realmente a los planteados oficialmente o responde más a los que cada docente ha idealizado como los que deberían estar activos en la ENM.

Por otro lado los maestros que contestaron el cuestionario, manifiestan su ignorancia, entre parcial y total entre lo que es la planeación curricular (V1) y sobre la fundamentación actual que sustenta la seriación de materias (V4). Más adelante podremos apreciar que además de falta de conocimientos sobre diseño y desarrollo curricular, también nos muestra en forma más enfática el desacuerdo manifiesto respecto a la seriación del currículo vigente.

la escuela. Inclusive, los puntos que se encuentran más cercanos a la idea de que se "supone" existen comisiones de coordinación pedagógica que establecen criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente del profesorado (V5) y que hayan propuesto estrategias válidas para elaborar, desarrollar y evaluar los planes y programas de estudio (V10). Cabe señalar que la existencia de comisiones no garantiza el desarrollo de una educación musical de calidad. Pero además, como se verá en el análisis de aspectos concretos sobre el proceso educativo, en caso de existir estas comisiones, su trabajo deja mucho que desear, dado que los aspectos concretos sobre los que podría desarrollarse el trabajo de las mismas presentan un nivel muy deficiente en la percepción de los maestros.

Como aspectos más negativos, el esquema nos muestra que en el pasado no ha existido un programa de evaluación del grado de desarrollo y aplicación de los planes y programas (V6), ni se han previsto criterios, ni mecanismos para evaluar el desempeño docente en los programas de la ENM (V7). Es decir, los maestros que contestaron el cuestionario, están indicando que en cierta forma la escuela está trabajando en un caos, que no tiene control sobre la forma de aplicar los programas implementados en la misma, ni en la evaluación sobre la calidad y eficiencia de los docentes. Indudablemente que una práctica de este tipo pueda dar algún resultado, pero no hay control, ni verificación de los resultados y por tanto no responde a un esquema Universitario, donde se debería mostrar las cualidades de las prácticas docentes más adecuadas para la materia que se imparte en la escuela y de las prácticas profesionales de los egresados. Es decir, una formación caótica, como la que se describe no responde a un plan de estudios de un sistema universitario de alta calidad como se espera de la ENM.

Por otro lado, en la esquila inferior derecha se aprecia la cercanía de la (V9) y del punto marcado como "med". Esta cercanía nos muestra que los maestros consideran que los procesos educativos que se imparten en la ENM son solamente regulares. Este es un punto que requiere una importante reflexión, dado que en general en otros estudios se aprecia que los docentes atribuyen la calidad de la escuela a la calidad de ellos mismos y en este caso esta interpretación haría pensar que los mismos maestros se encuentran devaluados. Pero, al reflexionar sobre la idea de que el resultado no se debe a este tipo de devaluación, se puede pensar en la inconformidad que tienen los maestros con la escuela misma y que mas bien, este resultado, está reflejando la misma causa de ausencia de calidad académica..

El caso de las variables V1 y V2 que se presentan en espacios intermedios, los cuales están entre los puntos "nada" y "poco" lo que están reflejando que la calificación dada a estos puntos tienden hacia los aspectos negativos, es decir, los maestros consideran que los planes y programas de la ENM no son de alta calidad y que tampoco reflejan ni una línea educativa y menos un estilo docente del profesorado. Indudablemente que estos puntos son preocupantes ya que confirman la idea de que la escuela funciona de manera caótica y sin un orden directriz para el logro de objetivos universitarios.

Por último se nota que las variables V3, V4 y V8 están muy cercanas al punto calificado como poco, lo cual indica que los maestros consideran que en la ENM no hay un ambiente propicio para el desarrollo y aplicación del currículo, tampoco hay congruencia entre los objetivos terminales y el perfil profesional del plan de estudios al que pertenecen, y que tampoco se han cumplido satisfactoriamente las metas de los programas.

Indudablemente que este panorama revela una problemática que esperamos se aclare en el resto del estudio.

V10 = 141.- Ha habido o se han establecido estrategias válidas de información curricular tanto a alumnos como a docentes: en lo absoluto (nada) muy poco (poco) medianamente (med) perfectamente (tota)
 V11 = 146.- En los programas se han mencionado adaptaciones curriculares muy concretas, para alumnos que las precisen: en lo absoluto (nada) muy poco (poco) medianamente (med) perfectamente (tota)
 V12 = 150.- El diseño curricular es el adecuado: en lo absoluto (nada) muy poco (poco) medianamente (med) perfectamente (tota)
 V13 = 157.- Las autoridades del centro han promovido y atendido regularmente proyectos de apoyo para la investigación curricular: si (tota) No (nada)

Análisis de resultados del esquema

En este esquema resalta en la esquina inferior derecha el acuerdo casi unánime de los maestros sobre la necesidad de que los estudios musicales requieren la utilización y aplicación de un currículo. El cual, de acuerdo a su idea de lo que es el currículo actual los maestros consideran aplicar medianamente (ver parte superior del esquema la cercanía de V1 con el punto "acep")

En la parte superior también vemos la posición de la V3, la cual muestra que la opinión que más se generaliza entre los maestros, es que el funcionamiento del currículo actual es poco útil. También se aprecia que la selección de materias (V6) es medianamente adecuada, es decir que por lo menos ya se tiene una base, dado que la selección de materias no está totalmente rechazada y esto abre la posibilidad de contar con una base para realizar las reformas necesarias.

Dentro de las grandes deficiencias del currículo, se aprecia en el lado izquierdo del esquema la cercanía de las variables V7, V4 y V9 con el punto "poco". Esta cercanía responde a las deficiencias en muy poca reflexión de lo planificado en el proyecto curricular con lo que se realiza en la práctica. Es decir, que teóricamente no es tan deficiente el currículo como la forma en la que se lleva a la práctica, lo cual implica partir del currículo actual y realizar las modificaciones pertinentes concienzudamente analizadas. Responde también en las deficiencias en el establecimiento formal de los conocimientos y competencias necesarias para instruir adecuadamente a los alumnos; y dado por las características de los alumnos y las carreras, en la contextualización de adaptación en diferentes niveles para responder a la diversidad de los alumnos.

Los puntos más negativos respecto al currículo se aprecian en la esquina inferior izquierda del esquema y se refieren a grandes deficiencias en los aspectos siguientes, que:

No se ha considerado el "Programa base de diversificación curricular" (V8)

No ha habido, ni se han establecido estrategias de comunicación respecto al currículo ni para alumnos, ni para docentes (V10)

No se mencionan adaptaciones curriculares concretas para alumnos. (V11)

No existe una estrategia coherente con las necesidades sociales (V5)

No se han promovido ni atendido proyectos de apoyo para la investigación curricular (V13).

V6 = 118.- Las prácticas están vinculadas a la línea teórica utilizada:
 nada (nada) muy poco (poco) medianamente (med) perfectamente (tota)
 V7 = 158.- Cree usted que los estudios musicales deben estar organizados por programas:
 si (tota) no (nada) aceptablemente (acep)

Análisis de resultados del esquema

Nuevamente el punto que más resalta en el esquema es el interés por que los programas estén organizados por programas (V7), es decir que haya un orden claro y bien establecido para el logro de objetivos instruccionales para el buen desempeño de los egresados de la escuela.

Por otro lado, en la parte central de la gráfica se aprecia que no hay una exigencia por parte de la escuela sobre ejecución y aplicación de un programa oficial (V4) y por lo mismo en un punto ambiguo se aprecia la aplicación del mismo (V1), mostrando que la tendencia está más orientada hacia la no aplicación de un programa oficial (en el momento actual) I. De hecho la ubicación de la V3 nos muestra que la tendencia es aplicar entre un 20 y un 60% del programa, resultado no solo poco ambicioso sino inoperantes.

Donde parece haber un ligerísimo avance es respecto al ajuste entre las expectativas del programa y los resultados obtenidos (V5) y la vinculación entre las prácticas y la línea teórica utilizada, sin definir lamentablemente cuál es esta línea.

Cabe señalar, que el punto "med" y la variable V2 se ubican en el mismo espacio, lo que nos muestra que la tendencia de los maestros es hacia considerar que dominan de manera regular el programa de la materia que imparten. Nuevamente, a pesar de ser un resultado aparentemente positivo dentro del contexto del estudio, cabe resaltar que los maestros no tendieron a calificarse con un manejo perfecto o excelente que sería la tendencia regular de cualquier maestro en otras instituciones educativas, por lo tanto se deberá reflexionar sobre el manejo real de los programas o sobre las definiciones dadas en los programas que no permiten una identificación clara de los maestros con el proceso mismo de instrucción musical.

V7 = 55.- En los programas existen conceptos claros en términos de objetivos. en lo absoluto (nada)	regularmente claros (med)	perfectamente claros (tota)
V8 = 62.- Los programas concentran los conocimientos necesarios para la formación del alumno. en lo absoluto (nada)	claros (acep)	claros (acep)
V9 = 67.- Hay correspondencia entre la denominación de las materias y su contenido. ninguna (nada)	medianamente (med)	suficientes (acep)
V10 = 115.- Los criterios de selección y uso de material y recursos didácticos, informáticos, y materiales curriculares son coherentes con los principios metodológicos formulados en los programas. nada (nada)	absoluta (tota)	todos los necesarios (tota)
V11 = 143.- Se detallan en los programas los materiales y recursos didácticos que se van utilizar durante el curso. en lo absoluto (nada)	medianamente (med)	perfectamente (tota)
V12 = 145.- Existe correlación y correspondencia entre el instrumento y las asignaturas transversales tales como conjuntos instrumentales, música de cámara, orquestales, etc. : en lo absoluto (nada)	medianamente (med)	perfectamente (tota)
V12.- Qué opinión de los siguientes atributos de los planes y programas. V13 = diseño curricular. V14 = contenidos. V15 = estrategias didácticas.	muy poco (poco) medianamente (med) aceptablemente (acep) perfectamente (tota) muy poco (poco) medianamente (med) aceptablemente (acep) perfectamente (tota) muy poco (poco) medianamente (med) aceptablemente (acep) perfectamente (tota) 1 (nada) 2 (poco) 3 (med) 4 (acep) 5 (tota) 1 (nada) 2 (poco) 3 (med) 4 (acep) 5 (tota) 1 (nada) 2 (poco) 3 (med) 4 (acep) 5 (tota)	

Análisis de resultados del esquema

Al analizar el programa oficial los puntos más positivos están con relación a la correspondencia de la denominación de la materia respecto a su contenido (V9) y la disposición de los maestros para aplicar un programa oficial (V1) (ver parte derecha del esquema). Cabe hacer notar que aun cuando la disposición por aplicar el programa oficial es uno de los puntos más positivos, no refleja una aceptación total. Por lo que es lógica, una posición de este tipo ante una situación caótica como la descrita hasta el momento, pero si los programas oficiales no responden realmente a los intereses y elementos perceptuales de los maestros, la posición podría ser diferente, dado que no es lo mismo opinar sobre un abstracto que sobre un concreto bien definido y bien diseñado.

Las variables V7 y V3 quedan en el esquema en un espacio delimitado entre los puntos "poco" y "acep" y "tota". Esto muestra que no presentan una tendencia generalizada, sino que varían en su calificación, por lo cual lo que nos muestran es que; en los programas si hay cierta atención a la diversidad, y que hay cierta claridad en cuanto a los objetivos. En ambos casos se cuenta con una base que puede mejorarse y responder a una adaptación curricular más moderna y acorde a las posibilidades de la escuela y las necesidades de los alumnos.

La parte inferior izquierda del esquema muestra que la valoración explícita de los maestros sobre los programas tiende a considerarlos como programas regulares (V2), que concentran medianamente los conocimientos necesarios para la formación de los alumnos (V8), y con contenidos calificados como medios (V14).

Las deficiencias acentuadas se encuentran en la coherencia del programa (V5), en la definición de los objetivos generales del programa respecto a las indicaciones sobre las capacidades que deben desarrollar los alumnos mediante la intervención educativa (V6) y naturalmente en el diseño curricular (V13).

Los puntos más negativos se aprecian en la esquina superior izquierda. Corresponden a la falta de coherencia entre principios metodológicos y los criterios de selección y uso de materiales didáctico e informáticos (V10); la falta de correspondencia entre el instrumento estudiado, y las asignaturas transversales correspondientes (V12); la falta de detallar los materiales y recursos didácticos a utilizar en los cursos (V11); y, que no se definen estrategias didácticas (V15).

NOMBRE DE POINTS SUPERPOSES : 3
 med (poco) acep (poco) V3 (poco)
 IFTN NORMALE DU PROGRAMME ANCORR

V1 = 23.-A elaborado usted su propio programa:

no (nada)

si (tota)

V2 = 24.- Considera que es mejor que cada profesor elabore un programa para cada alumno en específico:

No (nada)

Si (tota)

V3 = 59.- Considera usted que los objetivos instruccionales significativos que usted obtiene prescindiendo del programa arrojan resultados:

mínimos (nada)

regulares (poco)

aceptables (med)

buenos (acep)

excelentes (tota)

Análisis de resultados del esquema

Resalta el hecho de que los maestros afirman que elaboran su propio programa (véase esquina inferior derecha) y en cambio consideran que no sería mejor que cada maestro elaborara un programa para cada alumno en específico.

Por otro lado, en el mismo punto se encuentran las calificaciones de resultados regulares, aceptables y buenos así como los correspondientes a la variable V3, lo que indica que la mayor parte de los maestros consideran que los objetivos instruccionales significativos que consideran obtienen con sus alumnos están en ese rango de regulares a buenos. Nuevamente este resultado, a pesar de ser un resultado aparentemente adecuado, no responde a la generalidad de la respuesta de otros docentes, lo que indica que en las expectativas de los maestros de la ENM los parámetros de calidad educativa responden a cierta subjetividad que puede estar relacionada con la diferencia conceptual entre lo que puede ser la ejecución propiamente técnica con la ejecución artística y como consecuencia en la falta de definición de objetivos instruccionales que hagan la diferencia entre este tipo de resultados. Es importante hacer conciencia entre los docentes, la diferencia entre los dos tipos de ejecución, de tal forma que se plasmen en los programas las estrategias educativas correspondientes para fomentar y alcanzar en cada caso los objetivos adecuados.

V9 = 154 - Crees que es necesario implementar un programa permanente de desarrollo sistemático de programas educativos musicales:
 en lo absoluto (nada) muy poco (poco) medianamente (med) aceptablemente (acep) absolutamente (tota)

Análisis de resultados del esquema

En este esquema resalta en primer lugar, en la parte inferior derecha, que el interés de los docentes de la ENM se orienta hacia la atención de las demandas tanto públicas como privadas (V1 Y "med").

Por otro lado, resalta también, en la esquina inferior izquierda, que los docentes consideran que el plan de estudios no tiene que considerar las obligaciones legales correspondientes al medio de la Música.

Es importante resaltar que los docentes consideran con un interés alto que se modifiquen los planes y programas actuales (V5 en el espacio que va de "tota" a "acep" en el espacio superior izquierdo), y a la estructura del plan de estudios vigente (V7 en espacio superior izquierdo entre "acep" y "tota"); además la proporción en la que sugieren se realice la modificación va de 20% al 80% (ver V8 en espacio superior derecho entre los puntos "poco", "acep" y "med"); pero debe apreciarse que la solicitud no es sólo de un cambio, sino que responde al interés por mejorar el orden de la escuela ya que la situación que les gusta experimentar corresponde a la de cumplir casi totalmente con el programa (ver V3 cercano al punto "acep" en la parte central superior)

Por último este esquema nos muestra que los docentes perciben la necesidad de una mejor planificación y diseño de la instrucción (V4) que se imparte en la escuela y por lo tanto de la implementación de un programa permanente de desarrollo sistemático de los programas educativos musicales (V9) (ambos puntos cercanos al punto "tota")

V9 = 98.- Existe relación entre la materia que usted enseña y las otras asignaturas que se imparten en el mismo semestre:	aceptablemente (med)	absoluta (tota)
ninguna (nada)	muy poca (c/no)	medianamente (poco)
V10 = 101.- Hay una Secuenciación lógica en los temarios:	aceptablemente (med)	perfecta (tota)
ninguna (nada)	Muy poca (c/no)	medianamente (poco)
V11 = 102.- Permite incorporar aspectos sociológicos, estético filosóficos, éticos:	perfectamente (med)	maravillosamente (tota)
en lo absoluto (nada)	mínimamente (c/no)	regularmente (poco)
V12 = 108.- El orden tiene implicado el abordar los conocimientos de lo simple a lo complejo:	aceptablemente (med)	perfectamente (tota)
ninguno (nada)	muy poco (c/no)	medianamente (poco)
V13 = 108.- Tienen relación los temas entre sí:	aceptablemente (med)	perfecta (tota)
ninguna (nada)	muy poca (c/no)	medianamente (poco)

Análisis de resultados del esquema

Con relación a la secuencia de contenidos el esquema nos muestra que prácticamente no hay ningún punto que cubra totalmente el criterio de los maestros con relación a la secuenciación de contenidos, salvo que hay cierta relación entre los temas (V13), pero sólo la relación y no la secuencia que se debe dar en esa misma relación entre los temas que debe programarse para dar un orden claro al aprendizaje de los alumnos.

En el lado derecho del esquema podemos apreciar los puntos que prácticamente no se cubren en lo absoluto, y no hay una secuencia que permita a los alumnos adquirir aprendizajes significativos, sin lagunas ni repeticiones (V1); no hay criterios de selección, secuenciación, ni de organización de los contenidos dentro del área (V3), ni entre las diferentes áreas (V7); no hay equilibrio entre los contenidos conceptuales, los procedimientos y los aspectos actitudinales (V4) propios par una formación de calidad en el área de la música; no hay criterios para contextualizar los objetivos de cada etapa y menos con relación a las características y necesidades de los alumnos (V6); y tampoco el programa actual permite incorporar a la formación del alumnado aspectos sociológicos, estéticos, filosóficos, ni éticos (V11).

Por último de este esquema podemos señalar los aspectos que de acuerdo a la opinión de los docentes se cubren en proporciones mínimas (casi nada, mínimamente, poco o medianamente) y que corresponden a la falta de adecuación de los contenidos al desarrollo evolutivo de los alumnos (V5); la falta de secuenciación a lo largo de cada uno de los ciclos (V2); la falta de una secuenciación coherente (V8); el orden de abordaje del conocimiento no va de lo simple a lo complejo (V12); no hay lógica en la secuencia (V10); y la falta de relación entre las materias específicas y las demás asignaturas del mismo semestre (V9).

en lo absoluto (nada)	minimamente (c/no)	regularmente (poco)	perfectamente (med)	completamente (tota)
V9 = 103.- Las temáticas son congruentes con el objetivo de la asignatura.	minimamente (c/no)	regularmente (poco)	perfectamente (med)	maravillosamente (tota)
en lo absoluto (nada)	minimamente (c/no)	regularmente (poco)	perfectamente (med)	maravillosamente (tota)
V10 = 104.- Los temas del programa son congruentes con los objetivos particulares.	minimamente (poco)	medianamente (poco)	perfectamente (tota)	
nada (nada)	muy poco (c/no)	medianamente (poco)	perfectamente (tota)	
V11 = 105.- Existe congruencia entre los objetivos generales, particulares y específicos de la asignatura.	aceptablemente (med)	aceptablemente (med)	perfecta (tota)	
ninguna (nada)	Muy poca (c/no)	medianamente (poco)	aceptablemente (med)	

Análisis de resultados del esquema

Nuevamente resalta el hecho de que ningún punto se cubre totalmente como lo muestra el esquema. El aspecto que mejor se cubre respecto a los objetivos instruccionales del programa oficial, corresponde a la explicitación de las expectativas educativas respecto a lo que aprende el alumno (V1), pero por el contexto en el que se han dado las respuestas anteriores y las que posteriormente analizaremos, se puede cuestionar si la respuesta dada por los docentes se refiere realmente a las expectativas explicitadas en los programas o a las que en forma personal tiene cada uno de los maestros. Es probable que la respuesta esté más en el sentido de la segunda y por lo mismo hay cierta aceptación entre las expectativas de aprendizaje y lo que realmente aprenden los alumnos.

Otro punto medianamente calificado, corresponde al hecho de que los objetivos se encuentran distribuidos por ciclos / cursos (V2), aspecto que resulta poco relevante ya que tradicionalmente sería la forma normal de presentar los objetivos instruccionales, pero no clarifica si son adecuados o bien secuenciales y como vimos en el esquema anterior, no responden a un planteamiento que oriente a la labor docente para lograr una educación de calidad.

Por otro lado, en el espacio superior derecho del esquema, podemos apreciar que hay poca congruencia entre los objetivos generales, los particulares y los específicos de cada materia (V11) y que regularmente los docentes cumplen con los objetivos planteados en su programa de trabajo (V8).

En la parte superior de la gráfica podemos apreciar que los docentes consideran que las temáticas y los objetivos mantienen muy poca congruencia (V9), y que hay poca congruencia entre los objetivos particulares y los temas del programa (V10). En particular por las condiciones tan especiales que representa la enseñanza de la música, sería conveniente que hubiera cierta forma de compensar las necesidades y deficiencias de los alumnos en la formulación de los objetivos (V5) y al respecto, los maestros ubican esta falta de compensación entre que no se cumple en absoluto y se cumple muy poco, es decir que no hay planteamientos en términos de objetivos que contemplen la posibilidad de compensar estos aspectos.

Finalmente en este esquema, en la esquina superior izquierda, se puede apreciar que no hay una distribución coherente con el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos entre los diferentes cursos (V3); que no están claramente formulados y especificados los conocimientos y comportamientos que deben ser adquiridos por los alumnos (V4); y por lo mismo, los objetivos no proporcionan una visión clara al profesorado respecto a las capacidades que debe desarrollar en el alumnado (V7).

en lo absoluto (nada)	casi nada (c/no)	poco (poco)	medianamente (med)	totalmente (tota)
V9 = 56.- Cree usted que se han diseñado las actividades de aprendizaje adecuadas a la enseñanza musical:				
en lo absoluto (nada)	casi nada (c/no)	poco (poco)	medianamente (med)	totalmente (tota)
V10 = 120.- Estas prácticas, cree usted que motivan la participación del alumno:				
en lo absoluto (nada)	muy poco (c/no)	medianamente (poco)	aceptablemente (med)	perfectamente (tota)
V11 = 121.- Desarrollan la musicalidad del estudiante:				
en lo absoluto (nada)	muy poco (c/no)	medianamente (poco)	aceptablemente (med)	perfectamente (tota)

Análisis de resultados del esquema

Dentro del contexto mismo de la evaluación curricular, sondeos los aspectos referidos a las prácticas docentes que pudieran permitir lograr una educación de calidad dentro del campo de la Música. Al respecto, el esquema nos muestra que la evaluación se centra en los puntos de más baja calificación. De hecho, en el lado derecho del esquema se encuentran los tres puntos de evaluación superior ("tota", "med", "poco) y las únicas respuestas que se encuentran cercanas a estos puntos son las referidas al hecho de que las prácticas motivan la participación del estudiante (V10), y que estás prácticas desarrollan la musicalidad del estudiante (V11). Ambos aspectos responden a un ideal, pero no refleja que en la ENM se estén realizando prácticas docentes o formas de intervención docente que sean verdaderamente adecuadas para el tipo de aprendizajes requeridos por la escuela misma.

En el centro del esquema se aprecian los puntos que en forma mínima cubren los planes y programas con relación a la intervención educativa. Estos puntos son: Se percibe muy poco el diseño de actividades de aprendizaje adecuadas a la enseñanza musical (V9); casi no hay claridad de cómo se fundamentan las etapas de impartición de los conocimientos (V5); prácticamente no hay criterios de orientación de espacios y tiempos que permitan desarrollar un modelo didáctico (V8); prácticamente en los programas actuales no se han previsto actividades de profundización, ni de refuerzo (V4); prácticamente no se fomenta la participación activa del estudiante para construir su propio aprendizaje (V7).

Los puntos que en absoluto se cubren, se aprecian en el lado derecho del esquema y son: No se detallan aspectos metodológicos, ni criterios de intervención educativa musical (V1); no existe un modelo didáctico que deba asumir el profesor de la educación musical (V2); y, tampoco se han establecido estrategias que permitan al profesorado la reflexión sistemática y conjunta sobre su propia práctica docente (V6).

Análisis de resultados del esquema

En el lado izquierdo del esquema resalta el hecho de que hay prácticamente entre los maestros un consenso en relación a la necesidad de darle una definición a los objetivos y a las actividades de aprendizaje y adecuar las calificaciones de los mismos (V6). Los demás aspectos del proceso evaluativo, quedan agrupados en el lado derecho del esquema, mostrando que no están satisfechos en su totalidad.

Los aspectos poco satisfechos de la evaluación, son: en los criterios de evaluación es que no hay adecuación a las características de los alumnos (V7); los criterios de evaluación permiten medianamente determinar el tipo y grado de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos (V8); de acuerdo a la naturaleza de las materias no hay un peso adecuado asignado a las prácticas y trabajos en equipo (V11); el alumno no está acorde al curso y presenta profundas deficiencias (V2); la periodicidad de las evaluaciones parciales permiten medianamente valorar el grado de avance del grupo (V12), y los criterios de evaluación representan medianamente una muestra de los contenidos y conductas especificadas en los programas (V5).

En la esquina inferior derecha se encuentran los aspectos que no se cubren en la evaluación y que corresponden a la falta total de retroalimentación entre los objetivos y metas y los productos esperados en el programa (V13); no hay adecuación de los procesos evaluativos con las necesidades de las metas del centro educativo (V1); los sistemas de evaluación no permiten determinar la eficacia de las metas y objetivos previstos en el currículo (V10); en el programa no se incluyen sesiones para la evaluación (V4); no evalúan las necesidades de los estudios musicales (V14); no se establecen procedimientos y técnicas diversas para evaluar el aprendizaje de los alumnos (V9); y no se practican o practican muy poco los exámenes departamentales.

L. 1 AXE HORIZONTAL(1)-AXE VERTICAL(2)-TITRE: Evaluation curriculaire- RELACION CON EL MEDIO PROFESIONAL Y EL CURRÍCULO

NOMBRE DE POINTS : 14	E.	V3
B...		
V4		
V8		
V5		
A V7	D	
C	V1	
V6	V2	

ONOMBRE DE POINTS SUPERPOSES : 1
 V9 (B)

- LEIN NORMALE DU PROGRAMME ANCORR
- V1 = 69 - Qué orientación musical considera usted que tiene la ENM.: popular (A) autóctona (B) semi clásica (C) "clásica" (D) de la alta cultura (E)
 - V2 = 70 - Cuál considera usted que deba ser la orientación correcta: popular (A) autóctona (B) semi clásica (C) "clásica" (D) de la alta cultura (E)
 - V3 = 76 - Cuál es la vinculación profesional de la ENM con el medio profesional: Mayoritariamente sector privado (D) Mayoritariamente sector público (E)
 - V4 = 77 - Cuál piensa usted sería la distribución en base al porcentaje anterior: V4 = sector privado 10 a 20% A 21 a 40% B 41 a 60% C 61 a 80% D 81 a 100% E
 - V5 = sector público 10 a 20% A 21 a 40% B 41 a 60% C 61 a 80% D 81 a 100% E
 - V6 = 78 - A cuál cree usted que debería de estar más vinculada: V6 = sector privado 10 a 20% A 21 a 40% B 41 a 60% C 61 a 80% D 81 a 100% E
 - V7 = sector público 10 a 20% A 21 a 40% B 41 a 60% C 61 a 80% D 81 a 100% E
 - V8 = 106 - La tematica está ampliamente relacionada con la práctica profesional: en lo absoluto (A) mínimamente (B) regularmente (C) perfectamente (D) maravillosamente (E)
 - V9 = 137 - El egresado de esta escuela en qué áreas del desempeño profesional cree usted que le será más fácil integrarse: Camerismo (D) popular (E)
 - Concertismo (A)

Análisis de resultados del esquema

En este caso vemos cada una de las variables:

- V1. La orientación musical que parece predominar en la ENM es la Clásica.
- V2. La orientación que consideran los maestros debería ser la correcta se aleja de la clásica y se acerca un poco a la semi clásica y hacia la popular.
- V3. La vinculación con el medio profesional es más cercana al sector público, aunque también se incluye el sector privado.
- V4. La vinculación con el sector privado varía mucho de acuerdo a la percepción y experiencia del mismo maestro, por eso queda en un punto intermedio entre todos los puntos porcentuales.
- V5. La vinculación con el sector público es menos difusa que respecto al privado y queda entre un 10 a un 60%. Es importante recalcar que la vinculación actual la perciben con los dos sectores y no es total con el sector público.
- V6 y V7. La expectativa de los maestros respecto a la vinculación que debería tener la ENM con respecto al sector privado va de un 41 a un 80%. Este es un punto que deberá tomarse en cuenta al momento de realizar cualquier reforma en los planes y programas, ya que la expectativa respecto al sector público es de sólo un 10 a 20%.
- V8. La posición de este punto nos confirma el punto anterior, ya que califican la temática de la formación musical en la ENM mínimamente o en absoluto relacionada con la práctica profesional (la variable queda entre los puntos "A" y "B"
- V9. Nuevamente la ubicación de este punto nos obliga a reflexionar sobre la relación con la práctica profesional, ya que el punto queda confundido con el punto "B" que en este caso representa la práctica docente; es decir, que la escuela está orientada hacia la formación de profesores con todas las deficiencias que en el transcurso del estudio se han detectado y no está orientada hacia el desarrollo profesional fuera del ambiente académico.

M. 1 AXE HORIZONTAL (1)-AXE VERTICAL (2)- TITRE: Evaluation curriculaire - USO DE MATERIALES DIDACTICOS Y SISTEMAS DE INFORMATICA

NOMBRE DE POINTS : 9		-acep-		0	0	1
med		V2		0	0	1
poco		V4		0	0	1
nada		V3		0	0	1
		V1		0	0	1
total				0	0	1

LEFIN NORMALE DU PROGRAMME ANCOBR
 V1 = 85.- Utiliza algun material didactico en su clase:

- si (tota) no (nada)
- V2 = 87.- Que piensa de la introducción de los medio de informatica educativa aplicada a la enseñanza musical:
 - que no los conoce (nada) no se requieren (poco) serian utiles (med) necesarios (acep) imprescindibles (tota)
- V3 = 116.- En estos programas se han confeccionado materiales complementarios para el uso del alumnado:
 - nada (nada) medianamente (med) aceptablemente (acep) perfectamente (tota)
- V4 = 144.- Se ha establecido la programación y aplicación correspondiente a los mismos (materiales y recursos didacticos) en lo absoluto (nada)
 - muy poco (poco) medianamente (med) aceptablemente (acep) perfectamente (tota)

Análisis de resultados del esquema

En este esquema resalta, en la esquina inferior derecha, que los maestros tienden generalmente al uso de materiales didácticos durante sus clases (V1) y en la parte superior del mismo lado, se aprecia que ya consideran necesario el uso de los medios de informática educativa aplicada a la enseñanza musical (V2). Pero por otro lado, en el lado izquierdo del esquema, se aprecia que consideran nulo o casi nulo la implementación de materiales complementarios en los programas (V3) y por tanto de la falta de indicaciones para la programación y aplicación de materiales didácticos (V4).

Es importante resaltar que hay interés y práctica de los maestros en el uso de recursos y materiales didácticos, pero que critican la falta de definición de estos en los programas. Este punto nos muestra que aún cuando no existan este tipo de definiciones en los programas, la participación de los docentes puede ser muy útil para incorporar en los programas los recursos y materiales necesarios y/o adecuados en cada una de las asignaturas.

muy inadecuada (nada)	inadecuada (poco)	medianamente adecuada (med)	suficiente (acep)	ideal (tota)
V4 = 111.- La duración del curso permite alcanzar los objetivos generales del programa.				
nada (nada)	muy poco (poco)	medianamente (med)	perfectamente (tota)	
V5 = 112.- La extensión del curso permite cumplir con el programa.				
en lo absoluto (nada)	minimamente (poco)	regularmente (med)	perfectamente (acep)	maravillosamente (tota)
V6 = 113.- Es congruente con las propuestas didácticas sugeridas.				
en lo absoluto (nada)	minimamente (poco)	regularmente (med)	perfectamente (acep)	maravillosamente (tota)

Análisis de resultados del esquema

En primer lugar vale la pena comentar que los maestros califican como el punto más negativo respecto a la duración de los cursos, a la falta de congruencia entre la extensión de los cursos y las propuestas didácticas sugeridas (V6), formal o informalmente. Puede ser que no se trate de una queja directa a la duración de los cursos sino a la falta de definición de una propuesta didáctica para cada curso y por esto se da la falta de congruencia. Este punto valdría la pena evaluarlo de forma cualitativa en estudios posteriores y así lograr una duración de cursos acordes con propuestas didácticas.

Nótese que al preguntar directamente por el tiempo de duración de las clases (V1) y/o de las sesiones y la congruencia con el programa (V2) la respuestas resultan en forma positiva (ver parte superior derecha del esquema)

Por otro lado, se aprecia en la parte superior izquierda del esquema que la duración de la licenciatura la consideran los maestros medianamente adecuada (V3) y faltaría saber si consideran que el tiempo debería ampliarse o recortarse para alcanzar adecuadamente la experticia dentro del campo de la música.

Los puntos más deficientes corresponden a la duración de cada curso, que no permite alcanzar los objetivos del programa (V4) y tampoco permiten cumplir con el programa (V5). De hecho es conveniente comentar que esta percepción del tiempo no implica necesariamente la ampliación de los tiempos de cada curso, sino que al momento que se organicen y planifiquen los cursos, tanto considerando los alcances parciales como los terminales a los que debe aspirar un estudiante en las enseñanzas musicales la percepción sobre este punto puede cambiar radicalmente.

aspectos evaluados no son del todo favorables. Es aspecto menos negativo puede relacionarse con la actualidad de la bibliografía (V1 en el espacio superior central entre los puntos "med" (medianamente) y "acep" (aceptablemente). Cabe recordar que la bibliografía no necesariamente está explicitada en un programa sino que por lo general corresponde a una de las labores de los maestros mantener y revisar la bibliografía reciente para mantener sus cursos actualizados.

Los puntos que apenas cubre la bibliografía que los maestros utilizan, se refiere a la dificultad para encontrarla, ya que no se encuentra en el mercado nacional (V5) o sea la baja disponibilidad de la misma (V4) y que no incluyen en la totalidad los contenidos temáticos de las asignaturas (V2) que se imparten en la ENIM.

A pesar de no ser una bibliografía no la refieren de origen nacional, la consideran como una bibliografía que no fomenta en nada la lectura en otros idiomas (V3).

Es importante resaltar la necesidad de publicaciones nacionales, más acordes con los cursos específicos de las asignaturas de la ENIM, como de fomento y/o formación dentro de los objetivos intermedios y terminales, en las áreas de desarrollo musical relacionadas con las carreras de la ENIM.

ACTUALIZACIÓN

- V1 = 99.- Los contenidos incorporan desarrollos tecnológicos, informáticos educativos actualizados:
ninguna (A) muy poca (B) medianamente (C) aceptablemente (D) absoluta (E)
V2 = 106.- La temática está ampliamente relacionada con la práctica profesional:
en lo absoluto (A) mínimamente (B) regularmente (C) perfectamente (D) maravillosamente (E)
V3 = 107.- Esta relacionada con el perfil profesional:
en lo absoluto (A) mínimamente (B) regularmente (C) perfectamente (D) maravillosamente (E)

CARGAS DE TRABAJO

- V4 = 100.- Las cargas teóricas y prácticas son adecuadas:
en lo absoluto (A) mínimamente (B) regularmente (C) perfectamente (D) maravillosamente (E)

ACCESIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS PARA LOS ALUMNOS

- V5 = 65.- Atiende generalmente a alumnos en su mayoría:
"ovenes" (A) alumnos sujetos al art. 19 (B) irregulares (C) recursadores (D) regulares (E)
V6 = 74.- Cree usted pertinente que los aspirantes al ingresar a los programas de la ENM puedan:
a) iniciar cuando quieran y así lo decidan (E) o considera usted necesario b) fijar límites de edad. (D)
V7 = 119.- Pueden realizarse las prácticas declaradas de acuerdo a los recursos disponibles:
en lo absoluto (A) muy poco (B) medianamente (C) aceptablemente (D) perfectamente (E)

RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

- V8 = 20.- El espacio de la optatividad realmente responde a los intereses, preferencias y necesidades de los alumnos.
en lo absoluto (A) casi nada (B) poco (C) medianamente (D) totalmente (E)
V9 = 138.- Considera usted que está suficientemente fundamentada la función o papel que desempeña el propedeutico de la ENM.:
en lo absoluto (A) muy poco (B) medianamente (C) aceptablemente (D) perfectamente (E)
POSTGRADO
V10 = 71.- Que considera usted más pertinente: a) Iniciar la proyección de estudios de postgrado o primero b) Resolver los problemas e incongruencias académicas del centro de iniciación, el propedeutico y la licenciatura:
opción a (D). opción b (E)

Análisis de resultados del esquema

En la esquina inferior izquierda del esquema se aprecia que los maestros están más interesados en la solución de los problemas e incongruencias académicas de la ENM que en el desarrollo de estudios de postgrado (V10), aspecto que es muy importante tomar en cuenta ya que el crecimiento propio de la ENM que en las escuelas universitarias se encuentra en el desarrollo de postgrados y esta opinión limita esta posibilidad. También nos muestra la importancia que tiene para los maestros esa problemática actual, que indudablemente deberá resolverse de alguna manera.

En ese mismo espacio se aprecia que los maestros atienden en general a los alumnos regulares. Pero, aunque no están criticando el tipo de alumnos que tienen, parece que no corresponden al ideal que podrían tener en mente, ya que consideran necesarios que se fijaran límites de edad entre los aspirantes a ingresar a los programas de la ENM (Ver espacio superior izquierdo del esquema, V6 y

punto "D"). Indudablemente que este punto debe reflexionarse con suficiente profundidad, dados los mitos y costumbres entorno al proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con las disciplinas musicales. Esta reflexión no es independiente de la relacionada con el currículo de la ENM sino complementaria y con la posibilidad de abrir diferentes posibilidades para el desarrollo de las habilidades profesionales relacionadas con las carreras actuales y la disciplina misma.

En la parte derecha del esquema se encuentran todos los puntos evaluados y por cierto con respuestas que van de no se cumple en absoluto a se cumple medianamente. De hecho no se discrimina claramente en que grado se cumplen estos puntos, pero definitivamente mayoritariamente, se consideran muy deficientes en la escuela. Estos puntos están referidos a la falta de incorporación de los desarrollos tecnológicos e informáticos educativos actualizados (V1); la falta de relación de la temática con respecto a la práctica profesional (V2); que el espacio de la optatividad responde poco a los intereses, preferencias y necesidades de los alumnos (V8 en punto "C"); lo poco fundamentado de la función del propedéutico (V9 en punto "C"); la poca relación de los estudios de la ENM con el perfil profesional (V3); lo inadecuado entre las cargas teóricas y prácticas (V4); y, la imposibilidad de realizar las prácticas declaradas con los recursos disponibles (V7).

Como se puede apreciar las deficiencias no solo se encuentran en el currículo de la ENM sino en el entorno mismo de la escuela, de tal forma que de continuar con las irregularidades se pone en duda la calidad de los estudios que se proponen en la misma.

- V4 = 82.- Cuanto tiempo semanal
0 hrs. (A) 2 a 10 hrs. (B) 11 a 20 hrs. (C) 21 a 30 hrs. (D) 31 a 40 hrs. (E)
- V5 = 91.- Alguna vez ha participado usted en alguna reestructuración de planes y programas:
si (E) no (A)
- V6 = 96.- Quien cree usted que debería de encargarse de elaborar una nueva propuesta de modificación de los planes y programas de la ENM:
Los administradores (A) El director. (B) Asesores externos/ Una comisión especial externa de especialistas en currículo. (C)
El consejo técnico. (D) Las academias/ Los coordinadores de academia. (E)
- V7 = 142.- D - Qué opina de los siguientes atributos de los planes y programas:
qué tan dispuesto estaría usted para participar en una reestructuración curricular:
muy dispuesto 1 (A) 2 (B) 3 (C) 4 (D) 5 (E) poco dispuesto
- V8 = 153.- Cree usted que los docentes deben de tomar la iniciativa para promover una importante participación activa en la modificación y elaboración de nuevos planes y programas de estudio:
en lo absoluto (A) muy poco (B) medianamente (C) aceptablemente (D) absolutamente (E)
- V9 = 156.- Conoce usted de algún organismo externo que haya ofrecido apoyos y asesoría para diseñar, desarrollar y evaluar los planes y programas de estudio en la ENM :
si (E) no (A)

Análisis de resultados del esquema

Por último, este esquema nos muestra que los maestros no conocen algún organismo externo que ofrezcan el apoyo y asesoría en el diseño, desarrollo y evaluación de planes y programas para la ENM (V9 en parte superior derecha), y son muy pocos quienes tienen alguna experiencia en la reestructuración de planes y programas (V5). Pero aún con la poca experiencia que poseen al respecto, los maestros señalan su disposición para disponer de su tiempo para participar en la elaboración de un nuevo currículo para la escuela (V3 y V7) y para someterse a cumplir con la aplicación de los mismos (V1). Incluso, nótese que en forma aceptable están dispuestos a tomar la iniciativa para promover una participación activa en la modificación y elaboración de nuevos planes y programas de estudio (V8) y en promedio aportar de 2 a 10 horas a la semana para este propósito (V4 en lado izquierdo del esquema).

Cabe señalar que los maestros perciben que esta labor es compleja y que requiere la participación de mecanismos y personajes tanto internos como externos para el diseño y reelaboración curricular (V2), pero al parecer les parece más adecuado compartir y contar en esta responsabilidad con el apoyo de asesores o comisiones externas (V6).

CONCLUSIONES.

Como consecuencia de que las pruebas de evaluación existentes hasta ahora no han permitido situar al currículo en música y evaluar su vigencia y utilidad, la propuesta de esta investigación integró como componente importante, la creación de un instrumento evaluativo de medida adecuado, elaborado con la intención de medir y contrastar la productividad, vigencia, eficacia y rendimiento de los currícula actuales en la ENM, por lo que la investigación y el propio test, se desarrolló, esperando que su estructuración haya cumplido con el rigor de la fiabilidad y validez, como así lo sostiene De la Orden (1989) "el avance de las técnicas estadísticas y de los tests al integrarse en el campo de estudios educativos dio origen al nuevo ámbito de conocimientos que en los albores del siglo XX fue denominado pedagogía experimental, expresión de la metodología cuantitativa, y en el que la medida ocupa un lugar central", razón por lo cual este estudio, no sería más que una aportación y punto de arranque, para que en el futuro la línea de investigación curricular en música, pueda avanzar y tenga más apoyo en dirección al terreno cuantitativo, si bien esta investigación es un primer acercamiento al objeto de estudio; evaluación educativa en la línea curricular en un centro de instrucción musical (ENM), su enfoque valorativo aterrizó en la línea descriptiva-cualitativa.

El estudio se propuso identificar, medir y mostrar cómo se ha desarrollado la práctica curricular en la ENM, y en qué forma la investigación cumplió con los objetivos propuestos inicialmente. Quedando confirmada la hipótesis central, en el sentido que queda actualmente demostrada la amplia y generalizada obsolescencia curricular en el contexto ENM, y ratifica que hasta el momento el currículo vigente (el que se encuentra a disposición) cumplió en tiempo y forma en la fase inicial del desarrollo de una licenciatura en música (iniciada en 1968), en la ENM, y ahora se aprecia más claramente la urgencia de formar a las nuevas generaciones de profesionales músicos, que se incorporarán al mercado laboral, con ofertas instruccionales actualizadas y eficientes. Para lograr lo anterior es indispensable y fundamental innovar, cambiar y realizar profundas y radicales transformaciones curriculares, que deben iniciarse con la

preocupante, pues se pone de manifiesto el retraso en la utilización formal de la informática educativa en este centro.

A continuación se presentaran algunos aspectos selectos, de los resultados más relevantes, de carácter técnico, encontrados en el estudio, mismos que confirman la obsolescencia curricular en la ENM.

En primera instancia se detectó la problemática de la ausencia formativa en el campo curricular tanto de profesores como de gestores.

No se define con claridad, la orientación de los estudios musicales de la ENM (fines institucionales).

El profesorado tiene casi una nula disposición para aplicar el currículo supuestamente oficial.

El diseño es inadecuado y obsoleto porque:

No existe planificación del diseño instructivo, y mucho menos en la estructuración de procesos de intervención educativa.

En los programas no hay modelos didácticos, ni una adecuada distribución y secuenciación de los objetivos instruccionales, ni por áreas, ni por ciclos.

Está ausente en el currículo un programa base de diversificación curricular.

No hay claridad ni fundamentación en las etapas y ciclos de impartición de instrucción musical.

No se contempla un adecuado equilibrio entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y no se proponen metodologías, ni criterios de intervención, ni estrategias didácticas.

No hay secuenciación lógica en los temarios.

La duración, tanto del ciclo propedéutico y de la licenciatura no es el adecuado.

No se refleja en la práctica, lo planificado en el proyecto curricular.

No se ha dado, una línea educativa, ni de estilo, en la actividad de los docentes en este centro.

Las prácticas musicales, no están vinculadas a la línea teórica utilizada en las asignaturas curriculares.

No se realizan a plenitud las prácticas musicales incipientemente declaradas en los programas, por falta de recursos.

Las escasas prácticas musicales que realizan los alumnos, desmotivan y no contribuyen lo esperado, en la línea de promover el desarrollo de su musicalidad.

No se han previsto actividades de profundización y refuerzo.

No hay conceptos claros en términos de objetivos.

No hay coherencia entre los contenidos secuenciales y los temas de los programas.

En los programas existentes no se detalla, ni está programado el uso de materiales y recursos didácticos.

No hay diversidad en los espacios optativos, y éstos, no responden en modo alguno a los intereses y preferencias del alumnado.

Hay ausencia de espacios formativos para el estudio y desarrollo sobre lo curricular.

No hay elementos que le permitan al docente reflexionar sistemática y conjuntamente sobre su propia práctica docente.

Se aplican muy mínimamente los exámenes departamentales.

Se encontró que la bibliografía declarada en el currículo actual, no incluye la totalidad de los contenidos temáticos, y además en muchos casos no se encuentra disponible en la biblioteca de la ENM, ni tampoco es fácil encontrarlo en el mercado nacional.

No existe la práctica de la evaluación curricular, y mucho menos la del desempeño del cuerpo docente.

No se realiza la evaluación parcial.

No hay una adecuada contextualización curricular que permita adaptarse y responder a las diversidad de alumnos que existen en el centro.

No existe correlación ni correspondencia entre la asignatura del instrumento y las materias transversales y laterales.

Este currículo no permite adaptación alguna, para alumnos que requieren y precisan cierto nivel de especificidad(alto o bajo rendimiento).

Los gestores del centro, no han promovido ni atendido, la clara necesidad de desarrollar proyectos de investigación curricular.

Y además resultó muy claro, que el estudio constató la inobjetable desvinculación e incongruencia de los contenidos curriculares con la realidad social actual, y pudo advertirse que en este centro, se ha venido incorporando sin planeación alguna, a un sector de docentes improvisados(producto del amiguismo del gestor en turno), a los cuales no se les ha encomendado formalmente (a través de algún programa) el trabajo académico para el cual han sido incorporados especialmente.

Por otro lado es justo reconocer, que también el estudio arrojó otra parte positiva y propositiva como lo es:

- Que hay interés en general de la comunidad por modificar estructuralmente el currículum vigente.
- Amplio interés del profesorado para participar activamente en la reestructuración curricular.
- Que hay disposición para que se reubiquen materias.
- Que hay interés por incluir una mejor planeación educativa.

- Que hay interés por darle congruencia a los objetivos terminales del programa en función del perfil profesional.

Todo lo anterior ha precisado de manera muy general; el para qué, el cómo y con qué se evaluó el currículo de la ENM, por lo que ya desarrollada la investigación, la misma nos ha permitido conocer y precisar, en qué medida se han satisfecho negativamente o positivamente las necesidades de instrucción musical, utilizando o no los programas vigentes, además el estudio permitió precisar en qué grado estos programas, un tanto peculiares, dado que no tienen más objetivos que poner en contacto a los estudiantes con las temáticas musicales, y si éstas responden y satisfacen a las diversas necesidades, artísticas y educativas del país.

En lo personal creo que está plenamente, y por de más justificada la necesidad de haber evaluado adecuadamente el currículo de la ENM, lo que permitió cumplir con la importante meta de recabar la mayor información posible, demostrando con sólidas bases, el alto nivel de desajuste encontrado en el estudio, para así actuar en consecuencia para la toma de decisiones futuras, que implementen acciones viables y pertinentes que permitan modificar a la brevedad posible los planes y programas de la ENM, en la dirección de optimizarlos, eficientarlos y elevar su rendimiento académicos.

PROPUESTAS

En un contexto en el que existe gran diversidad de problemas inherentes a la impartición de la instrucción musical, en estudios insertos en campos creativos, técnicos y que buscan la profesionalización del estudiante, surge inevitablemente la necesidad de priorizar la superación de las deficiencias y sistematizar el cambio para lograr un planteamiento que flexibilice la enseñanza, permita la autoconstrucción del conocimiento, que regule y coordine los logros alcanzados por los educandos, y aún más se espera, que los gestores despierten, y que de inmediato implementen (considerando los resultados de esta investigación) un proceso de reestructuración y de cambio que podría iniciarse, realizando inclusive una meta-evaluación diagnóstica y

propositiva, que podría definir aún más claramente, los objetivos institucionales, los instruccionales, descendiendo a los intermedios y terminales que deben alcanzarse en cada uno de los ciclos de formación, dentro de las diferentes carreras que ofrece este centro, así como también la evidente y sentida necesidad de elevación de la calidad del trabajo académico de sus maestros, apoyándolos, para profundizar y desarrollarse más y adecuadamente como profesionales de la enseñanza musical, ésta actualización de los procedimientos y métodos de enseñanza en este centro permitiría generar una educación musical de la más alta calidad.

Es indiscutible que en esta escuela se debería de promover y establecer estrategias de reflexión interna, en la búsqueda de nuevas metas de calidad en el trabajo y desempeño docente, comenzando por la reestructuración de los currícula, y revitalizando la actividad académica junto con una amplia promoción de valoradas estrategias de planeación educativa diseñadas en específico para este centro.¹

Aprovechar la disposición generalizada de los docentes que de manera contundente han señalado su interés en colaborar en el desarrollo de un planteamiento sistemático más adecuado, del proyecto instruccional del centro, que no solo requiere mejorar sus productos y resultados, sino que está en la posibilidad de ser pionera y promotora de la enseñanza, la investigación educativa y la práctica profesional musical, de lo anterior se desprende el énfasis, para también superar las numerosas confusiones que reportan los docentes sobre la temática curricular (que en el momento actual persisten), por lo cual se requiere de impulsar un amplio desarrollo de superación profesional de sus docentes y de sus gestores, en esta línea para que el trabajo académico este mejor orientado y enterado de cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes se espera sean alcanzados por los discentes tanto en la fase terminal, como en las fases intermedias; es decir, la reforma de la educación musical universitaria, puede alcanzarse con la definición de los logros esperados, mismos que también orientarían la definición de las formas de intervención y

¹ De la Orden (1988), La educación es una actividad propositiva intencional, y en consecuencia, la determinación de si se logran y en qué grado las metas, es un elemento constitutivo de la propia acción, por lo que la evaluación está orientada a promover aquellas características de la actividad docente que tienen que ver con su eficacia..

sistematización de las prácticas educativas, acompañados de las definiciones y sugerencias para el uso de materiales y recursos didácticos en el área musical, elementos que fueron evaluados (como ya se precisó anteriormente) de manera muy deficiente.

Se propone que queden incluidas de manera formal en el currículum de futura creación, la plena integración de la informática educativa, y por supuesto de todas aquellas herramientas informáticas que faciliten y den un fuerte apoyo didáctico-pedagógico al desempeño instruccional del profesorado.

Otra propuesta es superar la problemática de que los estudios que se realizan en este centro, ofrezcan y dispongan de suficientes medios informáticos y bibliográficos actualizados, y al alcance de los alumnos, ya que este aspecto abre la posibilidad a la investigación documental en la institución con auxilio de la informática actual, pero de manera más relevante abre la posibilidad de generar más espacios para la investigación y publicación de textos por parte de los mismos docentes y de la comunidad de la escuela.

El panorama que muestra el estudio debe llevarnos a la reflexión y a la acción considerando a todos los sectores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área. La acción puede tomar diversos caminos, pero de los resultados del estudio, se aprecia la necesidad de invitar a la participación a sectores internos y externos a la escuela pero relacionados con la profesión. En un primer acercamiento a la solución de la problemática planteada puede iniciarse con la creación de foros de discusión y aprendizaje donde se haga la invitación de especialistas en educación y evaluación educativa, con la idea de actualizar continuamente los conocimientos fundamentales de la planeación educativa y desde luego particularmente sobre las prácticas de macro-intervención y evaluación educativas, y conformar posteriormente foros de análisis y discusión sobre las peculiaridades explícitas e implícitas de nuestro campo de trabajo. Posteriormente pueden realizarse actividades paralelas para la

conformación de una reforma curricular, en donde por un lado, se forme un equipo de trabajo, integrado por docentes del centro, y apoyados con especialistas en el campo, para la realización ejecutoria de dicha reforma, pero con el compromiso de tomar en cuenta las opiniones de todos los actores internos de la ENM y por otro lado, el desarrollo de un congreso nacional sobre la profesionalización y la docencia musical, con mesas de trabajo que discutan y acuerden aspectos concretos del proceso enseñanza aprendizaje en el campo musical.

Un aspecto no menos importante de la orientación de este grupo de trabajo sería la promoción e impulso del avance de la cultura evaluativa y curricular, lo que indudablemente repercutirá en la promoción directa de una mejora académica que pueda ser en el más corto plazo, ser más evidente y satisfactoria.

Mas en concreto se propone, que también se desarrolle un programa permanente de investigación y desarrollo curricular direccionado hacia la instrucción musical, que permita conocer a cuánta gente afecta este programa, que reúna y establezca criterios para sostener, reformar o eliminar programas, justificando qué demandas sociales intenta cumplir, si son de corte nacional, etc; en fin revalorar en general y permanentemente los resultados de los procesos educativos que cotidianamente se imparten en la ENM, y por ultimo se espera que las futuras acciones tomen en consideración todas aquellas disfunciones e incongruencias reportadas anteriormente en la parte de las conclusiones, mismas que podrían ser un buen punto de partida para mejorar el ejercicio docente y dar el paso decisivo de reestructuración académica y curricular en este centro.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abarca, Ponce. (1987) La Evaluación de Programas Educativos. Escuela Española. España.
- Aguado, José, María.(1989)Plantación y Diseño de Intervención. Revista Mexicana de Educación, México.
- Alarcón, Alicia.(1985) El Consejo Universitario. Sesiones de 1925-1985. UNAM, México.
- Angulo, Moreno, F. y Fernández, Sánchez, J. y Martínez Arias, MR (1987) Dimensiones fundamentales en la Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Inst. de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Aparicio, J. J. (1988) La Psicología del Aprendizaje y los Modelos de Diseño de Enseñanza: La teoría de la Elaboración. Ed. U.A.M, Madrid.
- Arnaz J. A. (1981) La Planeación Curricular. Trillas, México.
- Astin, W, A. y R, J, Panos. (1983) "La Evaluación de los programas Educativos" UNAM. México.
- Ausubel , D. P. (1963) Psicología del Significado del Aprendizaje Verbal.: Grune & Sraton Inc.,N.Y.
- Bandura, A. Y Walters, R. Aprendizaje Social y desarrollo de la Personalidad. Alianza Editorial, España.
- Beauchamp.(1968) Curriculum Theory. Wilmette Kegg Press 1a Ed, E.U.
- Bobbit. (1918) The Curriculum. Boston. E.U.
- Bloom. Benjamín.(1974) Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Rapelusz, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1997) El Proceso Mental en el Aprendizaje. Narcea, Madrid.
- Bruner, J (1994) Acción, Pensamiento y Lenguaje. Alianza Editorial, Madrid.
- Cagne, R. M.(1995) Las Condiciones del Aprendizaje. Holt, Rinehart and Winston 4' Edición, N. Y.
- Cagné M. Robert y Briggs J. (1992). La planificación de la enseñanza, y sus principios. Trillas, México.

- Carballo Santaolalla, R.(1990) Algunas Aplicaciones del Análisis de Correspondencias a la Interpretación de Tablas de Contingencia en la Evaluación de un programa de Formación Profesional Ocupacional. En Revista de Investigación Educativa, España, vol; 8 No 16, p 537-550.
- Casillas, (1993). Notas sobre la evaluación y la planeación de la educación superior. Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México. UAM, Xochimilco, México.
- Castillejo, J. B., y B. Carballo L.(1989) Un Programa de Intervención para Mejorar la Reflexividad, en Adolescentes. U. De Valencia y Colegio Público de Santo Cáliz, España.
- Caswell and Campell. (1935) Curriculum Development. American Book Co. N.Y.
- Caswell.(1960) Curriculum in Public School System. A.M. B. Co., N.Y.
- Colom, A, J, y colaboradores.(1987)Modelos de Intervención Socioeducativa. Narcea, Madrid.
- Carr, W. Y Kemmis, S.(1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. Martínez Roca, Barcelona.
- Coll, César. (1995) Psicología y Currículo. Paidós, México.
- Coll, C. (1990) "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Paidós, Barcelona, España.
- Cornejo, Álvarez, J. M. (1988) El Análisis de Correspondencias. PPU, Barcelona.
- Cronbach, L. J., (1982) "Designing Evaluations Of Educational And Social Programs"., Jossey. Bass, San Francisco.
- Chávez, Carlos. (1947)"Periódico el Universal" México D.F.
- Chávez, Horacio, (1985) Guía para la planeación de Escuelas. Centro de Estudios Educativos, México D. F.
- De Alba, Alicia. (1994) "Currículum: Crisis, Mito y perspectivas". Coordinación de Humanidades, UNAM, México.
- (1995)" Hacia un Modelo para evaluar la Calidad Universitaria". CAISE. Universidad Anáhuac. México.
- De la Orden Hoz, A (1988) " La Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria". Actas del Congreso Internacional de Universidades, Madrid. España. p 531-41.

- De la Orden Hoz, A.(1985) La Investigación Sobre La Evaluación Educativa. Revista Sobre Investigación Educativa, España #2: Pág. 240-258.
- De la Orden Hoz, A. (1985) Modelos De Evaluación Universitaria., Revista Española De Pedagogía, España. No. 169- 70., pp. 521-538.
- De la Orden Hoz, A . (1988) La Calidad De La Educación., Bordón, España # 42, Pág.:149-161.
- De la Orden Hoz, A.(1993) Influencia De La Evaluación Del Aprendizaje En La Eficacia De La Enseñanza. Revista Investigación Educativa, España Num. 22.
- De la Orden Hoz, A. De la (1993) La Calidad de los Centros Educativos. Asunto para un Congreso. Bordón, Vol. 40, Núm.2, España.
- De la Orden Hoz, A., Gaviria S. J. L., Fuentes, V. A y Lázaro, M. A. (1993) Modelos de construcción y validación de instrumentos diagnósticos. Investigación sobre diferenciación educativa y orientación: La dimensión Metodológica., Ponencia III, DMIDE., Universidad Complutense de Madrid.
- De la Orden Hoz, A.(1982) La Evaluación Educativa. Concepto, Característica, Funciones. Docencia-Proyecto CINA E., Buenos Aires.
- De la Orden Hoz, A.(1996) Seminario de Modalidades y Planificación de la Intervención Educativa U. ANÁHUAC, Notas de clase México D.F.
- De la Orden Hoz, A.(1990) Del plan Curricular al Diseño de Instrucción. Universidad Complutense de Madrid. Bordón 42 (3), España.
- De la Orden Hoz, A.(1983) Ponencia III Congreso Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.
- De Miguel, M. (1991): Indicadores de Calidad de la Docencia Universitaria. Ponencia de el 1º Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. ICE- Universidad de Cádiz, pp. 72-79 España.
- Díaz, Frida.(1982) Modelos de Diseño Curricular en la Educación. Trillas, México D.F.
- Díaz, Barriga, Ángel. Casanova ,Patricia. Ortega, Navarro, Laura. (1988) Un caso de Evaluación Curricular. CESU, México D.F.
- Díaz, Barriga, Ángel.(1986) Didáctica y Currículum. Nuevo mar, México D. F.
- Díaz, Barriga, Ángel.(1993) Tarea Docente. Nueva Imagen UNAM, México D. F.
- Díaz ,Barriga , Ángel. (1993). Procesos Curriculares Institucionales y Organizacionales, Coordinador A.D.B. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A, C., México D. F.

- Díaz, Barriga, Ángel. (1991) El Campo del Currículum. Antología. CESU-UNAM, Méx.
- Dultzin, Susana. (1981) Historia Social de la Educación Artística en México, INBA-SEP México, Pág. 40.
- Durand, Víctor, M.(1997). " Evaluación en la UNAM. Organización Institucional y planes de Estudio", Coordinación de Humanidades, UNAM, México.
- Edición Conmemorativa XL Aniversario 1929-1969, de la Escuela Nacional de Música UNAM. Dirección General de Publicaciones UNAM, México.
- ENEP, Coordinación de Investigación Curricular. (1987) Manual: Evaluación de Planes de Estudio. ENEP-UNAM, México D. F.
- Furlan, Alfredo, y Aristi Patricia. (1987) Razón, Técnica y Currículum, CISE, Méx.
- Fernández , A. L. (1985) La Evaluación del Trabajo Académico. Perfiles Educativos, núm. 53-54, pp. 14-17.
- Fernández, Sánchez, Juan, (1987) La Evaluación de la enseñanza Universitaria. Inst. de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- García Ramos, J. M. (1989) Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía Práctica para Educadores. Síntesis, Madrid.
- Giroux, Henry A. (1979) Hacia una Nueva Sociología del Currículo. Revista Líderes en Educación , Supervisión y Desarrollo, E.U. diciembre.
- Glazman, R. Arias, A. B. Christlieb, M., Contreras, Isabel. Lujan, E.(1988) Objeto de conocimiento disciplinario una aproximación a la Evaluación Curricular, El plan de estudios de Pedagogía. Cuadernos de cultura Pedagógica, U.P.N, México. D. F.
- Glazman, Raquel, y Ibarrola, María.(1980) Diseño de Planes de Estudio. CISE, UNAM, México.
- Grobman, Hilda Gross. (1968) Evaluation Activities of Curriculum Projects: A Starting Point. Rand McNally, Chicago.
- Gordon, Edwin.(1971)The Philosophy of Music Teaching. Prentice Hall, New Jersey.
- Gordon, Kirk.(1983) El Currículum Básico. Paidós, España.
- Guilford, J.P.(1976) Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. en varios Implicaciones Educativas de la creatividad. Anaya, Madrid.

- Guzmán, Rosaura. (1994) Análisis Curricular de la Carrera de Percusión del Conservatorio Nacional de Música, Tesis, Lic. UNAM, México.
- Huerta, Alvarado, M. A. El Seguimiento de Egresados, como Estrategia de Evaluación, de los estudios de Postgrado que imparte la UPN. Documento de trabajo presentado para el Seminario de Modalidades y Planificación de la Intervención Educativa, U. Anáhuac, México, 1996.
- Isunza, Manrique, Rosana. (1986) Breve Historia de la Fundación de la ENM. (inédito) México D, F.
- Jhonson, J. (1967) Definitions and Models in Curriculum Theory. Educational Theory, E. U., vol. 17.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985) Modelos de Enseñanza. Anaya, Madrid.
- Lázaro, Ángel. (1990) Fundamentos sobre el Diseño Curricular. Mec, España.
- Maslow, A. (1983) La Personalidad Creadora. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Márquez De Melo, José (1988) Desafíos Actuales de la Enseñanza de la Comunicación. FELAFAC, Lima, enero.
- Mejía, Estanislao. (1947) Anales de la Escuela Nacional de Música, UNAM, Méx. Pág. 9.
- Merrill, M, Zhongmin Li and Mark K. Jones. Limitations or First Generation Instructional Design (ID1) Educational Technology, E. U. January .
- Merrill, M, Zhongmin Li and Mark K. Jones. (1990) Second Generation Instructional Design (ID2), Educational Technology, E. U. February 1990.
- Merrill, M.D. y Wood, N. D. (1974): Instruccional Strategies: a Preliminary Taxonomy. Columbus, O. H, Ohio State University.
- Miguel. A. y M. García. (1992) Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza. en:: Investigaciones Pedagógicas, Editorial Complutense de Madrid, España.
- Moullin, Nelly. (1976) Curriculum. Revista. OEA, Caracas Venezuela.
- Municio, Pedro (1992) La evaluación Segmentada de Programas, Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, # 4, Madrid.
- Municio, Pedro (1955) Calidad Total y Reingeniería de Procesos. Revista Organización y Gestión Educativa #3 España.

- Nelson, Anabelle. (1997) Técnicas de Diseño Curricular. Lumusa, México.
- Norman, A. Donald.(1987) Perspectivas de la Ciencia Cognitiva. Paidós, Barcelona
- Novak, J. y Gowin, D. (1988) Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca, Barcelona.
- Pansza, Margarita. (1997)Pedagogía y Currículo. Gernika, México.
- Peña, Antonio.(1991).Evaluación en la UNAM, La investigación en: Perfiles Educativos. Centro de Investigación y Servicios Educativos UNAM, México, Núm. 53-54, julio diciembre. 30-34.
- Pérez Gómez.(1989). Modelos contemporáneos de Evaluación en: La enseñanza: su teoría y su practica.Akal, España, pp. 426-449.
- Pérez Juste, R y García, Ramos, J.M.(1989) Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones. Rialp, Madrid.
- Popham, J.W. y E.L.Baker. (1983).Los Objetivos de la Enseñanza. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Reagan(1960) Curriculo Primario Moderno. Porto Alegre, Brasil.
- Reigeluth,C.M.(1979) :In Search of Better Way to a Organize Instruction. Journal of instruccional development, N. J. 2/8/15
- Rogers, C. (1972) El Proceso de Convertirse en Persona. Paidós, Buenos Aires.
- Scriven, M. S. (1980) The Logic of Evaluation, Edgepress, Inverness, Cal.
- Stufflebleam y Colaboradores, (1985).Conducting Educational Needs Assessment, Kluwer Nijhoff, Boston.
- Scandura. (1983) Instructional Strategies Based on the Structural Learning Theory.. Gordon and Breach, New York.
- Sidnell, Robert. (1970) Building Instructional Program in music Education. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, USA
- Stake. R.E.(1967) The Countenance of Educational Evaluati6n.Teachers College Record. Urbana Illinois
- Taba, Hilda (1974). Elaboración del Currículo, Troquel, Buenos Aires. Argentina.
- Torres, Santomé, Jurjo.(1992) El currículum oculto. Morata, Madrid:
- Tyler, Ralph, W.(1982). Principios Básicos del Currículo.4a.ed. Buenos Aires, Argentina.

- UNAM. (1992) Guía para la evaluación de planes y programas de estudio. COPAEMS, México DF:
- UNAM.(1995) Manual para la presentación de los Planes de Estudio. Secretaría General, UNAM, México.
- Vidal J. G. y Manjón D. G. (1992) "Evaluación e Informe Psicopedagógico, una Perspectiva Curricular", EOS, España.
- Weiss, C.L. (1978) Investigación Evaluativa. Trillas, México. Pág.18
- Wolf, A. (1995) Competence Based Assessments. Open University Press, Birmingham.
- Stenhouse. Lawrence.(1987) Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata, Madrid.
- Zabalza, Miguel. (1973) Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea, Madrid.
- Zancharias and Whit (1964) The Requirements for Major Curriculum Revision. N.Y. E.U.
- Zuñiga, Vázquez, Beatriz E. (1985) Memorias, de Modificación, Cambios, y Creación de Planes y Programas de Estudio de Escuelas y Facultades de la UNAM. 1925-1980, México.

ANEXOS

ANEXO 1

Listado de carreras que no cuentan con programas.

Licenciado Instrumentista

Asignaturas del Plan de estudios que no cuentan con programa

TERCER SEMESTRE

1. Instrumento III (+)
2. Análisis Musical III
3. Conjuntos Orquestales III

CUARTO SEMESTRE

1. Instrumento IV (+)
2. Análisis Musical IV
3. Conjuntos Orquestales IV

QUINTO SEMESTRE

1. Instrumento V (+)
2. Análisis Musical V
3. Música de Cámara I

SEXTO SEMESTRE

1. Instrumento VI (+)
2. Análisis Musical VI
3. Música de Cámara II
4. Pedagogía Musical II

SEPTIMO SEMESTRE

1. Instrumento VII (+)
2. Estética Musical I
3. Seminario de Tesis
4. Seminario Optativo I
5. Música de Cámara III

OCTAVO SEMESTRE

1. Instrumento VIII (+)
2. Estética Musical II
3. Seminario Optativo II
4. Música de Cámara IV
5. Prácticas Pedagógicas II

TOTAL DE ASIGNATURAS DE LA LICENCIATURA : 45

TOTAL DE ASIGNATURAS SIN PROGRAMA DE ESTUDIOS : 23

Porcentaje de asignaturas sin programa :51.1%

(en la misma situación se encuentran todos los demas instrumentos)

Licenciatura en Canto

Asignaturas que no tienen programa de estudios.

Primer Semestre.

Análisis Musical I (aplicado a obras vocales)

Segundo Semestre

Análisis Musical II (aplicado obras vocales)

Tercer Semestre

Canto III

Alemán III

Análisis Musical III (aplicado a obras vocales)

Opera de Cámara I

Cuarto Semestre

Canto IV

Alemán IV

Análisis Musical IV (aplicado a obras vocales)

Opera de Cámara II

Quinto Semestre

Canto V

Análisis Musical V (aplicado a obras vocales)

Conjuntos de Opera I

Opera de Cámara III

Sexto Semestre

Canto VI

Análisis Musical VI (aplicado a obras vocales)

Conjuntos de Opera II

Pedagogía I

Opera de Cámara IV

Séptimo Semestre

Canto VII

Estética Musical I

Seminario de Tesis

Octavo Semestre

Canto VIII

Estética Musical II

Prácticas Pedagógicas

Seminario Optativo

Total de asignaturas de la Licenciatura en Canto : 48

Total de asignaturas sin programa : 26

Promedio de asignaturas sin programa : 54%

Licenciatura en Composición

Asignaturas que no cuentan con programa de estudios

Tercer Semestre

1. Análisis Musical III
2. Formas Musicales Aplicadas III
3. Piano -Composición III

Cuarto Semestre

1. Análisis Musical IV
2. Formas Musicales Aplicadas IV
3. Piano -Composición IV

Quinto Semestre

1. Análisis Musical V
2. Formas Musicales Aplicadas V
3. Música de Cámara I
4. Percusiones -Composición

Sexto Semestre

1. Análisis Musical VI
2. Formas Musicales Aplicadas VI
3. Música de Cámara II
4. Pedagogía Musical II

Séptimo Semestre

1. Estética Musical I
2. Orquestación III
3. Seminario de Tesis
4. Música de Cámara III

Octavo Semestre

1. Estética Musical II
2. Orquestación IV
3. Seminario Optativo
4. Música de Cámara IV
5. Prácticas Pedagógicas II

Total de Asignaturas en la Licenciatura en Composición : 55

Total de Asignaturas SIN PROGRAMA : 23

Porcentaje de asignaturas sin programa : 41.8%

Licenciatura en Piano

Asignaturas del Plan de estudios que no cuentan con programa

Primer Semestre

1. Música de Cámara I

Segundo Semestre

1. Música de Cámara II

Tercer Semestre

1. Piano III
2. Análisis Musical III
3. Música de Cámara III

Cuarto Semestre

1. Piano IV
2. Análisis Musical IV
3. Música de Cámara IV

Quinto Semestre

1. Piano V
2. Análisis Musical V
3. Prácticas de Acompañamiento III

Sexto Semestre

1. Piano VI
2. Análisis Musical VI
3. Prácticas de acompañamiento IV
4. Pedagogía Musical II

Séptimo Semestre

1. Piano VII
2. Estética Musical I
3. Seminario de Tesis
4. Seminario Optativo I

Octavo Semestre

1. Piano VII
2. Estética Musical II
3. Prácticas Pedagógicas II
4. Seminario Optativo II

Total de Asignaturas de la Licenciatura en Piano : 47

Total de Asignaturas SIN PROGRAMA : 24

Porcentaje de asignaturas sin programa : 53.1%

ANEXO 2

Instrumento de Evaluación Curricular

PROYECTO DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CURRICULAR.

Instrumento dirigido a los docentes.

Incluya toda la información que le sea posible proporcionar.

La finalidad de este instrumento es detectar la congruencia de los planes y programas de estudio en la ENM, en relación con el perfil profesional y/o los objetivos terminales y los supuestos objetivos institucionales actuales; también se pretende analizar la pertinencia de los elementos que componen los programas en su interrelación, utilización y aplicación.

La información que usted proporcione será de invaluable utilidad para los fines de esta investigación, ya que sus sugerencias y observaciones, además de que serán confidenciales, permitirán después de su adecuado análisis e interpretación, la elaboración de un informe que permitirá a los órganos colegiados y a la comunidad del centro, dar cuenta de las inquietudes y opiniones de sus académicos en relación con la temática curricular, con la firme expectativa de generar e iniciar posibles acciones que se estimen pertinentes para una reestructuración de la oferta académica y posible mejora de las condiciones de la práctica docente en la ENM.

Nombre (opcional).....

Asignaturas que imparte.....

Años de experiencia docente en la UNAM..... otras Instituciones.....

Sr. profesor, a continuación se le proporcionan una serie de aseveraciones referentes al currículum de la ENM, por favor marque con una x el número de opción que refleje en cada caso lo que en su opinión va más de acuerdo a su forma de pensar.

Las escalas cambian de frases pero siempre mantendrán 5 opciones por ejemplo:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 No tengo opinión alguna
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente en desacuerdo

En otras ocasiones solo hay dos opciones y en otras se requiere que explique su punto de vista anotando sus ideas en los renglones respectivos.

- 1.- Tiene usted conocimiento claro de la planeación curricular:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () completamente ()
- 2.- Conoce usted el plan de estudios de la carrera a la que usted forma parte:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()
- 3.- Conoce usted el programa de la materia(s) que usted imparte en la ENM. :
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()

4.- Utiliza y aplica en su totalidad el programa de la asignatura que imparte:
Si.... no.....

5.- Domina usted el programa de la(s) materia(s) que usted imparte:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
sobresalientemente ()

6.- Qué tanto porcentaje de ese programa aplica usted durante un semestre:
10 a 20 % 20 a 40 % 40 a 60 % 60 a 80 % 80 a 100 %

7.- Cree usted que los planes y programas vigentes en la ENM son de alta calidad educativa:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

8.- Sabe cuándo comenzó a aplicarse el programa que usted imparte:
si () no ()

9.- Qué piensa usted que intenta solucionar el programa:

.....
.....
.....

10.-Qué motivo su aparición.....
.....

11.- Según usted ¿qué demandas debe atender?:
públicas y sociales () privadas () o ambas ()

12.- Según usted este plan de estudios debería atender obligaciones legales:
si () no ()

13.- Qué situación le gustaría más un programa: oficial () o el propio () :
No usar ningún programa () sólo una pequeña parte () medianamente ()
casi totalmente () cumplir rigurosamente con el programa () .

14.- Qué tan dispuesto está para aplicar el programa oficial:
nada dispuesto 1 2 3 4 5 muy dispuesto

15.- Utiliza o aplica parcialmente el currículum vigente:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

16.- Opina usted que los estudios musicales requieren de la utilización y aplicación de un currículum:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

17.- En caso de conocer lo planes y programas vigentes cómo los valoraría usted:
obsoletos () mediocres () regulares () buenos () excelentes ()

18.- Después de realizar una profunda reestructuración curricular usted estaría dispuesto a someterse a cumplir con la aplicación de los nuevos proyectos curriculares: en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

19.- Encuentra usted que los programas actuales atienden adecuadamente a un marco de "atención a la diversidad": en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

20.- El espacio de la optatividad realmente responde a los intereses, preferencias y necesidades de los alumnos. en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

21.- Cuando inicio su labor educativa le fue entregado algún programa oficial: Si () no ()

22.- Se le ha solicitado o exigido en algún momento la ejecución y aplicación de algún tipo de programa: Si () no ()

23.-A elaborado usted su propio programa:
si () no () Lo aplica: Si () No ()

24.- Considera que es mejor que cada profesor elabore un programa para cada alumno en específico: Si () No ()

25.- Sabe usted qué expectativas educativas tiene la instrucción explicitada en los programas, respecto a lo que aprende el alumno: en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

26.- Cree que es necesaria la planificación y diseño de la instrucción: en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()

27.-Cuál sería el pronóstico del funcionamiento curricular actual:
fracaso () rescatable () poco útil () funcional () perfecto ()

28.- Hay ajuste entre las expectativas del programa y los resultados obtenidos: en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

29.- Cree usted que la institución ha establecido formalmente por medio del currículum vigente, los conocimientos y competencias necesarias para instruir al alumno: en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

Del programa oficial :

30.- Los objetivos se encuentran distribuidos por ciclos/cursos:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

31.- La distribución de los mismos en los diferentes cursos de la etapa son coherentes con el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

32.- En los programas existe una clara secuenciación de los contenidos que permitan al alumnado la adquisición de aprendizajes significativos, sin lagunas ni repeticiones:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

33.- Los contenidos están adecuadamente secuenciados a lo largo en cada uno de los ciclos/cursos:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

34.- Se han establecido criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos de área:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

35.- Existe un adecuado equilibrio e interrelación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

36.- La organización de los contenidos se adecua al desarrollo evolutivo de los alumnos:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

37.- Se detallan los aspectos metodológicos y criterios de intervención educativa musical:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

38.- En los programas existe un modelo didáctico que debe asumir el profesor:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

39.- En los programas están declaradas estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos participar activamente en la construcción de los aprendizajes:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

40.- En los programas actuales se han previsto actividades de profundización y de refuerzo:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

41.- Qué tan interesado estaría usted en que se modificaran los planes y programas:

nada interesado () poco interesado () medianamente interesado ()

interesado () muy interesado ()

42.- Tiene coherencia el programa oficial vigente:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

43.- Tiene claras y fundamentadas las etapas de impartición de los conocimientos seleccionados:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

44.- En estos programas se han definido estrategias que permitan al profesorado reflexionar sistemática y conjuntamente sobre su propia práctica docente:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

45.- Encuentra usted que tales programas definen objetivos generales para toda la etapa instructiva e indican de manera clara las capacidades que los alumnos deberán de desarrollar a través de la intervención educativa:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

46.- Considera usted que los conocimientos y comportamientos que deben ser adquiridos por el alumno están claramente especificados y formulados sin ambigüedad en los programas de las materias que usted imparte:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

47.- Los objetivos formulados posibilitan la compensación de las necesidades y deficiencias detectadas en el alumnado:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

48.- Los objetivos generales han sido analizados, sistematizados, adaptados y consensados por la mayoría del profesorado y son asumidos como sus intenciones educativas:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

49.- Se han establecido criterios para contextualizar los objetivos de etapa y centro a las características y necesidades del alumnado:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

50.- Están claramente establecidos los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos de los programas en las diferentes áreas:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

51.- Los objetivos de etapa del programa proporcionan una visión clara al profesorado de la capacidad a desarrollar en el alumnado:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

52.- Cree usted que el modelo didáctico propuesto por determinado programa de los que usted imparte permite a alumno participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje:

en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

53.- Cree usted que los programas actuales contemplan criterios de ordenación de espacios y tiempos que permitan desarrollar el modelo didáctico que propone:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

54.- En caso de conocer profundamente el programa, en su opinión, éste refleja de algún modo la línea educativa y el estilo docente del profesorado de la ENM.:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

55.- En los programas existen conceptos claros en términos de objetivos:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente claros () claros () perfectamente claros ()

56.- Cree usted que se han diseñado las actividades de aprendizaje adecuadas a la enseñanza musical:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

57.- Considera usted que en la ENM se han realizado procesos evaluativos en sus diferentes modalidades, adecuados a las necesidades de las metas del centro:
en lo absoluto () casi nada () poco () medianamente () totalmente ()

58.- En general el alumno que se inscribe en su materia está acorde al nivel de su curso o presenta profundas deficiencias, califíquelo :
nivel de deficiencia 1 2 3 4 5

59.- Considera usted que los objetivos instruccionales significativos que usted obtiene prescindiendo del programa arrojan resultados :
mínimos () regulares () aceptables () buenos () excelentes ()

60.- El ambiente de centro en la ENM es propicio para el desarrollo y aplicación curricular:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () bueno () es ideal ()

61.- El tiempo oficial de duración de la clase asignado es:
insuficiente () poco insuficiente () medianamente suficiente ()
suficiente () demasiado tiempo ()

62.- Los programas concentran los conocimientos necesarios para la formación del alumno:
en lo absoluto () mínimamente () medianamente () suficientes ()
todos los necesarios ()

63.- Cree usted que los programas actuales, de origen contienen un planeación estratégica coherente con las necesidades sociales:
en lo absoluto () mínimamente () suficientemente () medianamente ()
absolutamente ()

64.- Cree usted que la duración real ya en las sesiones, es congruente con lo que requiere el programa:

en lo absoluto() casi nada() poco() medianamente() totalmente ()

65.- Atiende generalmente a alumnos en su mayoría:

"oyentes" () alumnos sujetos al art. 19 () irregulares () recursadores () regulares ()

66.- En sus áreas se practican los exámenes departamentales.

nunca () anteriormente () algunas veces () casi siempre () siempre ()

67.- Hay correspondencia entre la denominación de las materias y su contenido:

ninguna () mínima () poca () mediana () absoluta ()

68.- Tienen coherencia los contenidos secuenciales con los temas de los programas:

ninguna () mínima () poca () mediana () absoluta ()

69.- Qué orientación musical considera usted que tiene la ENM.:

popular () autóctona () semi clásica () "clásica" () de la alta cultura ()
u otra especifique

70.-Cuál considera usted que deba ser la orientación correcta:

.....

71.- Qué considera usted más pertinente: a) Iniciar la proyección de estudios de postgrado o primero b) Resolver los problemas e incongruencias académicas del centro de iniciación, el propedéutico y la licenciatura:

opción a opción b.....

72.- Cuáles serían a su parecer las 3 debilidades más significativas del programa que usted imparte señálelo por orden de importancia:

1.-.....

2.-.....

3.-.....

73.- Respecto a los conocimientos previos requeridos a los aspirantes de nuevo ingreso quiénes piensa usted que deberían de establecer los criterios de cómo es el proceso qué requisitos y que conocimientos debe tener mínimamente para el ingreso a la ENM.

:

Profesores.....Gestionadores..... Ambos.....Otro.....

74.- Cree usted pertinente que los aspirantes al ingresar a los programas de la ENM puedan:

a) iniciar cuando quieran y así lo decidan () o considera usted necesario b) fijar limites de edad. ()

75.- Qué postgrados cree usted que primeramente se deberían de implementar en la ENM.:

En ejecución musical

Orientados a la investigación.....

Mixto.....

76.-Cuál es la vinculación profesional de la ENM con el medio profesional:

Mayoritariamente sector privado ()

Mayoritariamente sector publico ()

77.-Cuál piensa usted sería la distribución en base al porcentaje anterior:

sector privado.....

sector publico.....

78.-A cuál cree usted que debería de estar más vinculada:

sector privado.....

sector publico.....

79.- Qué mecanismos y personajes en proporción mayoritaria deben de diseñar la reelaboración curricular en el caso que fuera necesario realizarla en la ENM.:

Internos () externos () ambos ()

80.- Qué sugiere para organizar una reestructuración curricular.:

.....

81.- Usted estaría dispuesto a disponer de su tiempo para participar en la elaboración de un nuevo currículum:

si () no ()

82.- Cuanto tiempo semanal

horas.....

83.- Considera usted que hay que reubicar materias en el plan de estudios:

si () no ()

84.- Cree usted que hay que desaparecer carreras si () no () cuáles.....

.....y porqué..... o

crear nuevas: si () no () aclare cuáles y porqué.....

.....

85.- Utiliza algún material didáctico en su clase:

si () no ()

Cuáles.....

.....

86.- Qué conocimientos tiene respecto a la fundamentación de la seriación de materias:
ninguna () pocos () medianamente () bastante () totalmente ()

87.- Qué piensa de la introducción de los medio de informática educativa aplicada a la enseñanza musical:
que no los conoce () no se requieren () serían útiles () necesarios () imprescindibles ()

88.- Considera adecuadas la selección de materias del plan de estudios de la carrera de la que usted imparte una o varias materias:
nada () muy poco () medianamente () adecuadas () muy adecuadas ()

89.- Hay congruencia entre los objetivos terminales del programa y el perfil profesional del plan de estudios al que pertenece:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente () totalmente ()

90.- Considera necesario realizar modificaciones a la estructura del plan de estudios vigente:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () bastante () absolutamente ()

91.- Alguna vez ha participado usted en alguna reestructuración de planes y programas:
si () no ()

92.- Cuáles consideraría usted que fueron los principales problemas académicos que se presentaron en el ejercicio de su practica docente durante este año escolar enumere del 1 al 5 de acuerdo a su importancia:
(desinterés, ausentismo, falta de estudio deserción, etc.)

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....
- 4.-.....
- 5.-.....

93.- Qué problemas administrativos considera fueron los principales problemas que se presentaron a su juicio para el buen desempeño de sus actividades académicas:
enumere del 1 al 5.

-
-
-
-

94.- Generalmente cumple usted con todos los objetivos que establece su programa de trabajo ya sea el oficial () o el personal () :
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente () completamente ()

95.- Cuáles elementos de los programa requieren urgentemente modificación:

.....
 En que proporción :
 10 % () 20% () 40% () 80% () 100% ().

96.- Quien cree usted que debería de encargarse de elaborar una nueva propuesta de modificación de los planes y programas de la ENM.:

El consejo técnico. ()
 Las academias. ()
 El director. ()
 Los coordinadores de academia. ()
 Los administradores ()
 Asesores externos ()
 Una comisión de pares. ()
 Una comisión especial externa de especialistas en currículum. ()

97.- ANULADA:

.....
 Preguntas en relación a las asignaturas.

98.- Existe relación entre la materia que usted enseña y las otras asignaturas que se imparten en el mismo semestre:
 ninguna () muy poca () medianamente () aceptablemente () absoluta ()

99.- Los contenidos incorporan desarrollos tecnológicos, informáticos educativos actualizados:
 ninguna () muy poca () medianamente () aceptablemente () absoluta ()

100.- Las cargas teóricas y prácticas son adecuadas:
 en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
 maravillosamente ()

101.- Hay una Secuenciación lógica en los temarios:
 ninguna () Muy poca () medianamente () aceptablemente () perfecta ()

102.- Permite incorporar aspectos sociológicos estético filosóficos, éticos:
 en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
 maravillosamente ()

Objetivos instruccionales

103.- Las temáticas son congruentes con el objetivo de la asignatura:
 en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
 maravillosamente ()

104.- Los temas del programa son congruentes con los objetivos particulares:
nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

105.- Existe congruencia entre los objetivos generales, particulares y específicos de la asignatura:
ninguna () Muy poca () medianamente () aceptablemente () perfecta ()

106.- La temática está ampliamente relacionada con la práctica profesional:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
maravillosamente ()

107.- Esta relacionada con el perfil profesional:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
maravillosamente ()

108.- El orden tiene implícito el abordar los conocimientos de lo simple a lo complejo:
ninguno () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

109.- Tienen relación los temas entre si:
ninguna () muy poca () medianamente () aceptablemente () perfecta ()

Duración

110.- La duración de la licenciatura es:
muy inadecuada () inadecuada () medianamente adecuada () suficiente ()
ideal ()

111.- La duración del curso permite alcanzar los objetivos generales del programa:
nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

112.- La extensión del curso permite cumplir con el programa:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
maravillosamente ()

113.- Es congruente con las propuestas didácticas sugeridas:
en lo absoluto () mínimamente () regularmente () perfectamente ()
maravillosamente ()

114.- El programa incluye sesiones para la evaluación:
nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

El aspecto didáctico

115.- Los criterios de selección y uso de material y recursos didácticos, informáticos, y materiales curriculares son coherentes con los principios metodológicos formulados en los programas:
nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

116.- En estos programas se han confeccionado materiales complementarios para el uso del alumnado:

nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

117.- Cree usted que se ve reflejando en la práctica lo planificado en el proyecto curricular:

nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

118.- Las prácticas están vinculadas a la línea teórica utilizada:

nada () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

119.- Pueden realizarse las prácticas declaradas de acuerdo a los recursos disponibles:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

120.- Estas prácticas, cree usted que motivan la participación del alumno:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

121.- Desarrollan la musicalidad del estudiante:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

Bibliografía del programa:

122.- Es actual:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

123.- Incluye la totalidad de los contenidos temáticos de las asignaturas:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

124.- Propicia la lectura en otros idiomas:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

125.- Se encuentra disponible:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

126.- Puede adquirirse en el mercado nacional:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

Procedimientos de Evaluación

127.- Los criterios de evaluación de los programas constituyen una adecuada y verdadera muestra representativa de los contenidos y conductas especificadas en los mismos:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

128.- Existe alguna comisión de coordinación pedagógica en la ENM, que haya establecido criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente del profesorado:

si () no ()

129.- Considera usted que hay que darle definición a los objetivos y actividades de aprendizaje, adecuando la calificación de los mismos :

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()

130.- Los criterios de evaluación ha tenido algún tipo de adecuación a las características de los alumnos/as:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

131.- Los criterios de evaluación formulados permiten determinar el tipo y grado de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

132.- En los programas encuentra usted que se establecen procedimientos y técnicas diversos para evaluar el aprendizaje de los alumnos:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

133.- Se ha elaborado anteriormente en la ENM un programa de evaluación del grado de desarrollo y aplicación de los planes y programas:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

134.- Considera usted que el sistema de evaluación de los programas permite determinar la eficacia(rendimiento) de las metas y objetivos previstas en el currículum oficial:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

135.- En la evaluación, el porcentaje asignado a las prácticas y trabajos en equipo es adecuado de acuerdo a la naturaleza de la materia:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

136.- La periodicidad de las evaluaciones parciales, permiten valorar adecuadamente el grado de avance del grupo:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

137.- El egresado de esta escuela en qué áreas del desempeño profesional cree usted que le será más fácil integrarse:

Concertismo () práctica docente () atrilismo () Camerismo () popular ()

138.- Considera usted que está suficientemente fundamentada la función o papel que desempeña el propedéutico de la ENM.:

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

139.- Cree usted que el currículum formal se ha elaborado considerando un "Programa-Base de diversificación Curricular":

en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

- 140.- Existen en los programas diferentes niveles de contextualización curricular que permitan adaptaciones capaces de responder a la diversidad de alumnos del centro:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 141.- Ha habido o se han establecido estrategias válidas de información curricular tanto a alumnos como a docentes:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 142.- Qué opina de los siguientes atributos de los planes y programas:
diseño curricular: 1 2 3 4 5
contenidos: 1 2 3 4 5
estrategias didácticas: 1 2 3 4 5
qué tan dispuesto estaría usted para participar en una reestructuración curricular:
muy dispuesto 1 2 3 4 5 poco dispuesto
- 143.- Se detallan en los programas los materiales y recursos didácticos que se van utilizar durante el curso:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 144.- Se ha establecido la programación y aplicación correspondiente a los mismos:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 145.- Existe correlación y correspondencia entre el instrumento y las asignaturas transversales tales como conjuntos instrumentales, música de cámara, orquestales, etc.:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 146.- En los programas se han mencionado adaptaciones curriculares muy concretas, para alumnos que las precisen:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 147.- Se han previsto criterios y mecanismos para evaluar el desempeño docente en los programas de la ENM.:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 148.- Existe retroalimentación entre los objetivos y metas y los productos del programa en general:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 149.- Considera usted que las metas de los programas fueron cumplidas satisfactoriamente:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()
- 150.- El diseño curricular es el adecuado:
en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () perfectamente ()

151.- Los procesos educativos en general que se imparten en la ENM son:
 pésimos () no tan pésimos () regulares () satisfactorios ()
 muy satisfactorios () .

MISCELÁNEOS

152.- Considera usted que se han evaluado las necesidades de los estudios musicales:
 nunca () sucintamente () medianamente () adecuadamente ()
 impecablemente () .

153.- Cree usted que los docentes debe de tomar la iniciativa para promover una
 importante participación activa en la modificación y elaboración de nuevos planes y
 programas de estudio:
 en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()

154.- Cree que es necesario implementar un programa permanente de desarrollo
 sistemático de programas educativos musicales:
 en lo absoluto () muy poco () medianamente () aceptablemente () absolutamente ()

155.- Existe alguna comisión de coordinación pedagógica que haya propuesto
 estrategias válidas para elaborar, desarrollar y evaluar los planes y programas de
 estudio:
 si () no ()

156.- Conoce usted de algún organismo externo que haya ofrecido apoyos y asesoría
 para diseñar, desarrollar y evaluar los planes y programas de estudio en la ENM. :
 si () NO ()

157.- Las autoridades del centro han promovido y atendido regularmente proyectos de
 apoyo para la investigación curricular:
 si () NO ()

158.- Cree usted que los estudios musicales deben estar organizados por programas:
 si () no ()

159.- Existen invitaciones para colaborar con otros departamentos de actividades
 musicales para que se programen participaciones complementarias y extraescolares en
 apoyo a la práctica musical ante público :
 Si () No ()

160.- Señáleme cuáles serían los elementos que usted considera podrían o deberían
 de integrarse en el proceso de evaluación curricular y que no ha sido tratado en este
 instrumento

.....

De antemano se agradece infinitamente su interés y tiempo dedicado a la aportación de
 datos y comentarios.

**ANEXO 3
INVENTARIO DEL EQUIPO
INFORMÁTICO A DISPOSICIÓN EN LA
ENM**

Programas de Sonido Digital 1. Sound Designer II 2. SoundHack 3. Alchemy 4. CSound para PowerPC 5. GrainWave 1.0.0 6. lemurPro-401 Folder 7. Digital Equalizer PPC 2.0 f 8. SuperCollider Demo f	Programas de Música 1. Finale 3.2.1 2. Performer 4.1 3. Cubase 4. MTracks 5.2 5. Opcode 6. Vision 7. Galaxy 8. Pro Tools™
Programas de diseño 1. SuperPaint 2.0 2. StartupScreen 3. DesignStudio™ 2.0 4. Swivel Pro 5. Persuasion 2.1 6. Aldus FreeHand 3.0 7. Graphing Calculator	Procesadores de texto 1. SimpleText 2. Microsoft Word 3. Page Maker 3.01 4. ClarisWorks 2.1 5. TOUCHBASE PRO f 6. MacLinkPlus 8.0 7. Gorkboard Demo Folder
Antivirus 1. Norton Utilities 1.1 2. Snooper 2.0 3. SAM Virus Clinic™	Hojas de Calculo 1. Microsoft Excel
Sintetizadores 1. Korg X3 2. Yamaha DX 7 3. Kawai K2 4. Kawai K5	Sampler 1. Kurzweil K2500 2. Roland

Instrumentos musicales MIDI 1. Yamaha WX II- WT2 Sistema de controlador midi de viento 2. Gibson (Guitarra MIDI) 3. Claviniva (Piano MIDI)	Entrenamiento Auditivo 1. Percive 2. Studio 2 3. Palestrina 4. Ear - Training cours 5. The perfect Pich
Equipo de Audio 1. Consola TASCAM 2. Grabadora TASCAM 3. DAT 4. 2 BOCINAS STUDIO MONITOR 5. 2 Grabadoras sencillas 6. LEXICON	Impresora 1. laserjet 4 mil