

**VALORACIÓN SOBRE LA PERTINENCIA DE LA PREPARACIÓN
ACADÉMICA Y LAS EXPERIENCIAS CLÍNICAS PARA LA
DOCENCIA DE LA MÚSICA APLICADA Y SU IMPACTO EN LA
SEGURIDAD EMOCIONAL SEGÚN MAESTROS DE EDUCACIÓN
MUSICAL EN UNA ESCUELA DE BELLAS ARTES**

Por

Ingrid Marianne Centeno Martell

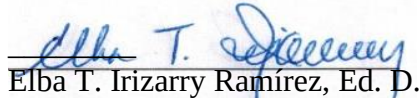
Disertación Doctoral sometida al Programa Doctoral en Educación del
Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico
para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en
Currículo y Enseñanza.

15 de junio de 2021

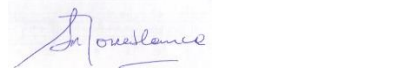
Página de Aprobación

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante Ingrid M. Centeno Martell, certificamos que la investigación sometida por ésta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos certificando su aprobación.

Aprobada: 15 de junio de 2021
Fecha


Elba T. Irizarry Ramírez, Ed. D.
Presidenta del Comité


Raquel Montalvo Benet, Ph. D.
Miembro del Comité


Silvia J. Schimpf Pinazo Ed. D.
Miembro del Comité


Julio A. Cruz Rodríguez, Ed. D.
Lector de Defensa


Salvador Rivera Vega, M.M.E.
Lector de Defensa Defensa


Dra. Mary L. Martínez Aldebol
Coordinadora Programa Graduado en Educación

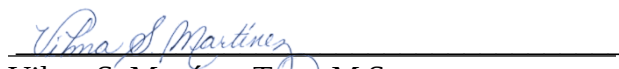
16 de junio de 2021
Fecha


Dra. Lilliam Perdomo Sánchez

16 de junio de 2021
Fecha


Dr. Carlos Irizarry Guzmán
Director Escuela de Estudios Graduados e Investigación

16 de junio de 2021
Fecha


Vilma S. Martínez Toro, M.S.
Decana interina de Asuntos Académicos

16 de junio de 2021
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Ingrid Marianne Centeno Martell, certifico que la disertación doctoral titulada *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*, la cual presento como requisito para optar por el grado de Doctor en Educación en el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe que este trabajo es uno original e inédito.



Ingrid Marianne Centeno Martell

Prólogo

Dedicatoria

Este trabajo doctoral lo dedico, primeramente, a mi Dios y Padre Celestial, quien me ha dado la motivación y fuerzas internas a lo largo de estos pasados años para luchar por obtener mis metas educativas, recordando a diario su promesa bíblica que dice “Todo lo puedo en Cristo que me fortalece” (Filipenses 4:13).

Dedico también esta investigación a mi familia inmediata, quienes no dejaron de creer en mí en ningún momento. A mi esposo, Luis E. Ramírez Quiñones, le doy las gracias por motivarme cada día a terminar esta meta, ayudándome tecnológicamente y permaneciendo conmigo hasta el final; A mi madre, Ramonita Martell Irizarry, por enseñarme desde pequeña a valorar mi Educación Musical y luchar por prepararme profesionalmente en la vida; A mi hija mayor, Astrid M. Muñoz Centeno, por darme ánimo continuo y repetirme que soy su modelo a seguir, además de editar mi tesis desde el principio y a mi querida hija menor, Grace M. Muñoz Centeno, quien me inyectaba a diario fuerzas para culminar este difícil proyecto con sus palabras de aliento. A toda mi familia le agradezco por siempre su gran apoyo, paciencia y amor.

Quisiera, además, dedicarle esta obra a mi mejor amiga y hermana, Nereida Rivera Burgos, quien ha sido mi apoyo incondicional en todas las fases de mi vida personal y profesional. Agradezco también, las oraciones y apoyo espiritual de los hermanos de la Primera Iglesia Adventista de Mayagüez, Puerto Rico, quienes no han cesado de orar por mí para lograr este objetivo. Igualmente, este proyecto es dedicado a los compañeros estudiantes de estudios doctorales y la facultad de Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de San Germán, por la excelente afinidad y compromiso profesional que tuvieron conmigo a lo largo de esta meta. Finalmente, dedico mi disertación doctoral a mis estudiantes del Departamento de Música de la UIPR, ya que han sido los que me motivaron a escribir este tema de investigación y espero que puedan beneficiarse de él en el futuro.

Reconocimientos

Se reconoce y agradece grandemente el apoyo, guía y recomendaciones de mi presidenta, la Dra. Elba T. Irizarry-Ramírez, en la elaboración de mi disertación doctoral, desde mis primeros inicios en el programa graduado de Educación. Gracias por confiar en mí y por darme la oportunidad de trabajar con usted desde mis inicios. De igual forma, se resalta la ayuda incondicional de la Dra. Raquel Montalvo Benet, quien desde que me conoció en mi adolescencia, impactó mi vida estudiantil y profesional de manera que me llevara hasta donde he llegado hoy. Asimismo, se distingue el apoyo continuo de la Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, quien con su tierna voz y paciencia me ofreció dirección y conocimiento investigativo, además de ser sostén emocional y espiritual para culminar este trabajo.

Por otra parte, se retribuye sinceramente la intervención del Prof. Salvador Rivera Vega, lector del estudio, quien desde muy joven me dio las primeras lecciones de lo que era ser un buen docente en la Educación Musical y gracias a él lo he podido desempeñar con gran esmero. De igual manera, se agradece la ayuda profesional en el campo de la psicología del segundo lector del estudio, Dr. Julio A. Cruz Rodríguez, por aceptar de inmediato colaborar en la investigación y proveer su insumo como experto en la disciplina de la conducta humana.

Se rememora, además, la ayuda absoluta de la Dra. Daisy E. Colón Ramos, el Dr. Luis Javier Flores Irizarry, la Dra. Jedibí Maldonado Hernández y el Dr. Orlando Cruz Capella, por ser los compañeros incondicionales de estudios graduados en Educación, por ser mis lectores y editores voluntarios de la investigación, por animarme a continuar mi grado doctoral sin cesar y por guiarme a través de todos los pasos difíciles de este título con esperanzas y refuerzos incesantes para terminar la meta. Sin ustedes, este camino hubiera sido extremadamente solitario y difícil. A todos los anteriores, les envío mi más sincero agradecimiento por todo el apoyo, conocimiento y recomendaciones dadas.

Resumen

Mediante esta investigación, se contestaron cuatro preguntas. Éstas fueron: ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada?, ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada?, ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada? y ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada?

La investigación se llevó a cabo a través de un estudio de casos múltiples con 10 maestros de Educación Musical que enseñaban clases de Música Aplicada en una Escuela de Bellas Artes de Puerto Rico. La investigadora hizo uso de la entrevista en profundidad con cada maestro y luego se analizaron los datos en cuatro bitácoras de análisis y se validaron los mismos junto a dos codificadores del estudio. La Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967) fue utilizada para analizar los datos recolectados en las entrevistas, divididos en cuatro pasos que consistieron en el microanálisis, formulación de preguntas, comparaciones entre datos y análisis angular. Se diseñó una guía de preguntas dividida en las tres categorías del estudio donde se comparó y contrastó la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas de los actuales programas académicos de Educación Musical de Puerto Rico y su impacto en la seguridad emocional de los futuros docentes de la Música Aplicada.

Los hallazgos de la investigación revelaron que los participantes del estudio demostraron una valoración positiva de su preparación académica, indicaron que no habían recibido experiencias clínicas en la enseñanza del instrumento en sus estudios universitarios, aunque las recomendaban, y valoración una mixta sobre el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional. Se presentaron recomendaciones para los programas de Educación Musical en la Música Aplicada. Las recomendaciones para futuras investigaciones sugirieron repetir el estudio en la corriente regular, realizarlo desde un paradigma cuantitativo y replicarlo con profesores universitarios de la Música Aplicada y en otras escuelas especializadas de Bellas Artes.

Tabla de Contenido

Página de Aprobación	ii
Certificación de Autoría	iii
Prólogo	iv
Resumen	vi
Tabla de Contenido	vii
Índice de Tablas	vii
Índice de Ilustraciones	viii
Índice de Apéndices	xi

Capítulo I. Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación 1

Antecedentes	1
Problema de investigación	20
Propósito del estudio	21
Justificación	21
Marco teórico-conceptual	24
Definiciones operacionales o términos del estudio	40

Capítulo II. Revisión de la Literatura 46

Preparación académica para la docencia en la Música Aplicada	46
Experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada	74
Seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada	83
Síntesis de la Revisión de Literatura	100

Capítulo III. Método 105

Diseño de la investigación	105
Participantes de la investigación	112
Instrumentos de medición o métodos para acopiar información	120
Procedimiento	126
Método para analizar los datos o información recopilada	129

Capítulo IV. Resultados 134

Primera pregunta de investigación	134
Segunda pregunta de investigación	144
Tercera pregunta de investigación	154
Cuarta pregunta de investigación	166

Capítulo V. Discusión 174

Conclusiones **174**

Discusión **175**

Limitaciones metodológicas del estudio **203**

Recomendaciones generales **204**

Recomendaciones generales para futuras investigaciones **206**

Referencias 207

Apéndices 217

Índice de Tablas

- Tabla 1.** *Agenda y discusión de entrevistas en profundidad 116*
- Tabla 2.** *Relación entre las categorías y subcategorías de la investigación con la guía de preguntas 121*
- Tabla 3** *Leyenda de valoración del contenido 123*
- Tabla 4.** *Leyenda de análisis de datos numéricos a expresiones verbales 124*
- Tabla 5.** *Calendario del procedimiento de la investigación 129*
- Tabla 6** *Análisis de datos que se aplicaron a las preguntas de investigación 133*
- Table 7** *Total de preguntas realizadas en las 10 entrevistas en profundidad 169*

Índice de Ilustraciones

Figuras

- Figura I.* Teoría de aprendizaje musical de Gordon **29**
- Figura II.* Modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus **35**
- Figura III.* Teoría de seguridad emocional de Davies y Cummings **37**
- Figura IV.* Triangulación de datos **110**
- Figura V.* Diseño de investigación **111**
- Figura VI.* Temas analizados bajo la categoría de valorización de la preparación académica en la docencia de la Música Aplicada **136**
- Figura VII.* Temas analizados bajo la categoría de valorización de las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada **146**
- Figura VIII.* Temas analizados bajo la categoría de valorización del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada en términos de los efectos psicológicos y fisiológicos **155**
- Figura IX.* Relación entre los análisis de las categorías del estudio **170**

Diagrama

- Diagrama I.* Modelo del marco teórico-conceptual **38**

Índice de Apéndices

- Apéndice A.** Programa de Estudios en Educación Musical de Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán (UIPR, 2020-2021) **217**
- Apéndice B.** Programa de Estudios en Música Popular de Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano (UIPR, 2020-2021) **220**
- Apéndice C.** Programa de Estudios en Educación Musical del Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR, 2021) **223**
- Apéndice D.** Programa de Estudios en Educación Musical de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR, 2019-2020) **226**
- Apéndice E.** Programa de Estudios en Educación Musical de Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP, 2015) **229**
- Apéndice F.** Programa de Estudios en Educación Musical de Universidad de Guadalajara en Guadalajara, México (UG, 2019) **232**
- Apéndice G.** Programa de Estudios en Educación Musical de *Florida Southern College*, Lakeland, Florida (FSC, 2020-2021) **235**
- Apéndice H.** Guía de Preguntas **239**
- Apéndice I.** Carta de Invitación y *Flyer* **244**
- Apéndice J.** Consentimiento de Participantes **250**
- Apéndice K.** Carta de Invitación y Autorización Administrativa del DEPR **258**
- Apéndice L.** Carta de Consentimiento de Codificadores **265**
- Apéndice M.** *CITI Program* de Codificadores **268**
- Apéndice N.** *CITI Program* de Investigadora **273**
- Apéndice O.** Modelo de Bitácora I de Análisis y Ejemplo **278**
- Apéndice P.** Modelo de Bitácora II de Interpretación de Datos y Ejemplo **313**
- Apéndice Q.** Modelo de Bitácora III de Comentarios de Interpretación y Ejemplo **340**

- Apéndice R.** Modelo de Bitácora IV de Comparación de Datos y Ejemplo **364**
- Apéndice S.** Carta de Invitación, Consentimiento y Validación de Panel de Expertos **385**
- Apéndice T.** Cartas de Colaboración **404**
- Apéndice U.** Propuesta de Revisión Curricular al Programa de Educación Musical Vocal de la UIPR **410**
- Apéndice V.** Certificación del Editor de la Disertación Doctoral **461**
- Apéndice W.** Documento de Cierre de Protocolo (*Protocol Closure Report*) **462**

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación

El propósito de esta investigación cualitativa fue analizar la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes. A continuación, se presentan los antecedentes, el problema de investigación, el propósito del estudio, su justificación, el marco teórico y las definiciones conceptuales y operacionales de las categorías, y los términos del estudio.

Antecedentes

La siguiente sección de antecedentes incluye estudios relacionadas al tema de investigación. Los contenidos del estudio se analizaron y contrastaron en las categorías de preparación académica y experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada, además de la seguridad emocional de los maestros de la Educación Musical. Se incluyen los subtemas de la investigación donde se analizaron las áreas de los efectos psicológicos y fisiológicos de la seguridad emocional del docente en la Música Aplicada. Los estudios presentados en esta sección sustentan el trasfondo del problema de investigación.

Preparación académica para la docencia en la Música Aplicada. Bastien (1976) define el rol de un maestro de Música Aplicada como la persona que puede demostrar el dominio de la Música más allá de la lectura de notas y transmite conocimiento de manera que logre un aprendizaje efectivo en otros. Para el autor, un maestro de Música Aplicada, enseñando de manera individual, debe poseer una preparación académica que le permita proveer respuestas a las preguntas básicas que los

padres hacen sobre la enseñanza aplicada en el estudio del instrumento. Éste recomienda que, además de poseer una buena capacitación académica, el maestro de Música Aplicada en Estados Unidos debe tener experiencias docentes que lo cualifiquen para enseñar su instrumento eficientemente.

Parker y Parker (1978) examinaron disertaciones doctorales sobre la Educación Musical en Puerto Rico que destacaron la importancia de la preparación académica de los docentes y los cambios curriculares necesarios a realizarse en las instituciones superiores del país. Entre las disertaciones doctorales citadas en Parker y Parker (1978) relacionadas a la preparación académica se encuentra la de Edward L. Heth, escrita en el año 1950. El autor reevaluó la filosofía y el currículo musical del Departamento de Música en el Instituto Politécnico de Puerto Rico (hoy Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán) y señaló que era necesario evaluar las necesidades y recursos de la comunidad para implantar cambios curriculares que atiendan las áreas que desarrollen la eficiencia educativa de sus estudiantes. Heth, citado en Parker y Parker (1978) afirmó además que, para implantar cambios curriculares al programa de Música, era preciso examinar profundamente las áreas de metodología y contenido musical del currículo académico.

Bastien (1988) afirmó que algunas personas no entienden o no le prestan atención a la importancia de buscar un maestro de Música Aplicada con preparación académica y experiencia en pedagogía instrumental y, por el contrario, seleccionan maestros sin estas cualificaciones profesionales. El autor sostuvo, además, que muchos estudiantes acuden a maestros que no son buenos ejecutantes de la Música Aplicada y carecen de conocimientos para preparar músicos exitosos en el estudio del piano. Esta problemática,

a su vez, produce el abandono del estudio de la Música Aplicada en los alumnos, debido a que se continúa enseñando por tradiciones pasadas. El autor, destacando la calidad profesional, recomendó que la disciplina de la pedagogía musical en Estados Unidos se estudie profesionalmente y no se continúe con las prácticas educativas sin preparación universitaria, enseñando por naturaleza improvisada (Bastien, 1988).

Concurrentes con Bastien (1976, 1988), Shaum y Cupp (1991) sostuvieron que la preparación académica del maestro de Música Aplicada en Estados Unidos es de vital importancia para impartir entrenamiento musical correctamente. Los autores censuraron a aquellos maestros de Música Aplicada que enseñaban sin la adecuada capacidad docente. Además, Shaum y Cupp (1991) sostuvieron que dichos docentes no deben preparar estudiantes que estén sobre el nivel de conocimiento y experiencia del educador.

Mark y Gary (1999) proveyeron un trasfondo histórico de la enseñanza musical desde los tiempos bíblicos hasta el siglo 20. Los autores sostuvieron que existe la necesidad de que los maestros de Música Aplicada también estén certificados como los de Educación Musical. Éstos explicaron que, por causa de la enseñanza de maestros de Música Aplicada exentos de licencia y sin preparación académica adecuada, se creó la Asociación Nacional de Educadores Musicales en Estados Unidos, conocida como Music Teachers' National Association, quien vigila el cumplimiento de los requisitos de certificaciones docentes en la especialidad.

Allende-Goitía (2010) por otra parte, sostuvo que el maestro de Música en Puerto Rico necesita mantenerse activo en su formación académica como docente, asimismo como músico profesional. Afirmó que la preparación y desarrollo profesional del docente va evolucionando y cambiando su conocimiento, además del de sus estudiantes.

El autor aseveró que:

El docente-músico depende de un continuo proceso de mejoramiento personal y profesional como un medio de control de calidad de su desempeño en el aula.

Aunque las instituciones, tanto privadas como públicas, tienen que asumir políticas públicas de formación y mejoramiento profesional del docente-músico, éste último no puede depender únicamente de las gestiones institucionales, ni debe relegar su autogestión a éstas. Desde el momento de su formación profesional, el docente-músico debe asumir el mejoramiento profesional como un proceso inherente a la gestión educativa a la que se integra (Allende, 2010, p. xiv).

Frederickson (2010) propuso la inclusión de cada uno de los estándares nacionales de Educación Musical en el estudio de la Música Aplicada en Estados Unidos, conocido por *The National Standards for Music Education in the Applied Studio*, los cuales fueron creados como una guía de desarrollo curricular. El autor definió al maestro de Música Aplicada como aquél que tiene directa relación con el estudiante universitario y puede lograr en él la comprensión y desarrollo de la Educación Musical. Frederickson (2010) afirmó que el maestro de Música Aplicada es el único que posee relación directa con los estudiantes subgraduados para influenciar el estilo de enseñanza del futuro educador musical. Más aún, el autor sostuvo que la enseñanza de la Música Aplicada complementa todos los elementos comprensivos de la Educación Musical (Frederickson, 2010).

Parkes (2010) afirmó que muy pocos profesores universitarios reciben preparación académica en la evaluación de la Música Aplicada. El autor describió lo que es su enseñanza como la disciplina de ejecución musical que se enseña por un experto de Música Aplicada a un alumno semanalmente, de manera privada en un estudio o salón.

Para el autor, la enseñanza individual de la Música aún se enseña de manera tradicional al estilo conservatorio. Como resultado de un estudio realizado en el 2004 y 2005 con profesores de Nueva Zelanda, Parkes (2010) recomendó que las universidades deben diseñar y desarrollar mejores currículos en vez de enseñar transmitiendo conocimiento, como se hacía en las escuelas tradicionales.

Watson (2010) señaló la necesidad de mayor adiestramiento educativo entre músicos que ofrecen clases privadas en Australia, ya que carecen de cursos pedagógicos en su preparación académica universitaria. El autor sostuvo que la enseñanza forma parte del trabajo de los músicos profesionales y lo fue desde que eran estudiantes universitarios. Estos músicos imparten conocimiento instrumental en escuelas, conservatorios o estudios privados sin estar adecuadamente preparados en el campo de la pedagogía, afrontando problemas de enseñanza en los escenarios educativos donde enseñan, según Watson (2010). En Australia se les requiere tener certificación de maestros de Música Aplicada y les provee seminarios para capacitarlos, si provienen de programas académicos que carecen de formación o experiencias clínicas en la disciplina. Sin embargo, a pesar de los servicios de entrenamiento docente, un sin número de músicos laboran sin los requisitos estatales de preparación académica y certificación de maestros (Watson, 2010).

La transición de estudiante a maestro es observada por Slawsky (2011) como el modelo experiencial de aprender enseñando. La investigadora señaló y criticó que el modelo de aprendizaje del maestro de Música Aplicada en Estados Unidos sólo enseña cómo ejecutar o dominar el instrumento principal, pero no capacita al docente a transferir el conocimiento o educar a otros. La autora añadió que la mayoría de los maestros con experiencia enseñan de la misma manera en que fueron educados, mediante lo que han

aprendido a través del tiempo o por su propio instinto para enseñar, en vez de hacerlo por adiestramiento formal en la Música Aplicada (Slawsky, 2011).

Para mantener la calidad y nivel artístico, la mayoría de los programas de Educación y Educación Musical incluyen cursos preparatorios en metodologías que capacitan al estudiante para un internado supervisado al terminar los estudios (Slawsky, 2011). Sin embargo, al momento de enseñar el instrumento musical, una cantidad significativa de maestros principiantes no han sido preparados con un curso pedagógico en su instrumento y mucho menos han adquirido experiencias de campo en la enseñanza, según afirma Slawsky (2011). La autora explicó que, aunque algunos educadores musicales poseen la preparación de maestros requerida, la enseñanza de la Música Aplicada en el piano ocurre mayormente por un modelo de maestro-aprendiz en la pedagogía musical del instrumento (Slawsky, 2011).

Por otro lado, los estudiantes que se gradúan de Educación Musical reciben preparación académica en métodos elementales y secundarios de Música, además de cursos de metodologías para conjuntos vocales o instrumentales (Slawsky, 2011). Cada curso de metodología requiere experiencias supervisadas en salón o plantel, proveyendo actividades prácticas en el contorno social educativo. En contraste, la autora afirmó que la mayoría de los cursos de Música Aplicada del pasado no han requerido estas experiencias de campo y hoy día el problema permanece muy similar (Slawsky, 2011).

Carey, Grant, McWilliam y Taylor (2013) cuestionaron los procedimientos metodológicos de la Música Aplicada llevados a cabo en un Conservatorio de Australia. Los autores afirmaron que las prácticas de enseñanza individualizada adquiridas en las universidades son impartidas en forma tradicional, enseñando como se educaba años

atrás. Los autores concluyeron que pocos investigadores prestan atención especial a la enseñanza, preparación e investigación de la Música Aplicada en las prácticas pedagógicas de los instrumentos (Carey et al., 2013).

Carey y Grant (2014) expresaron cómo la mayoría de los maestros de Música Aplicada de Australia carecen de una preparación en pedagogía instrumental y meramente enseñan como sus maestros les iniciaron a ellos. Los autores explicaron que las consecuencias de este tipo de enseñanza son significativamente negativas, al afirmar que el alumno despliega una dependencia del maestro, al no poder estudiar y desarrollar sus habilidades musicales por sí mismo. Además, los alumnos muestran inseguridad emocional y falta de iniciativa propia hacia el estudio del instrumento (Carey y Grant, 2014).

Carey y Grant (2014) argumentaron críticamente que no existen regulaciones en Australia para certificar a los maestros de Música Aplicada como especialistas profesionales de la materia y que existe una necesidad de mayor adiestramiento profesional para los educadores de las áreas instrumentales y vocales. Además, los autores señalaron que ni las escuelas más especializadas en Música Aplicada toman en cuenta la preparación metodológica del músico. Estos docentes son empleados por su capacidad de ejecución o experiencia musical, en vez de serlo por su formación pedagógica (Carey y Grant, 2014).

Por otra parte, Carey y Grant (2015) afirmaron que, tanto los profesores como los estudiantes, concluyeron en su investigación realizada en un conservatorio de Música de Australia que los docentes de la Música Aplicada son los modelos de aprendizaje y los medios motivadores de la enseñanza individualizada. Ellos recomendaron, en su estudio,

mayor investigación en Programas de Educación Musical, ya que son muy valorables y necesarios en la preparación de docentes. Asimismo, los músicos profesionales que deseen educarse mejor en la enseñanza de la Música Aplicada también podrán llevar a cabo estos estudios (Carey y Grant, 2015).

En un estudio estadounidense presentado por Giroux (2016) con relación a la valoración de los programas académicos de la Educación Musical, se reflejó que existía un 83% de los maestros participantes enseñando fuera de su área de especialización, por la cual, se recomendó mayor énfasis en la preparación académica de la carrera magistral. La agencia acreditadora de esta especialidad llamada *National Asociation for Music Education* (NAfME), antes *Music Educators National Conference*, afirma que los programas académicos deben estar desarrollados y enfocados en los Estándares Nacionales de la Educación Musical y la certificación estatal de maestros de Música, quienes pueden ser afectados por tradiciones institucionales, disposición y compromiso de la facultad para hacer cambios (Giroux, 2016).

De acuerdo con las investigaciones de Giroux (2016), en el año 1946, la carrera de la Educación Musical tomaba demasiados años de estudios y créditos universitarios para realizarse. Por esta razón, en el 2001, las agencias acreditadoras regresaron a la tendencia pasada de otorgar una certificación general de K-12, sin especificar la especialidad vocal, instrumental o general, según Giroux (2016). Sin embargo, en el año 2013, 13 áreas de Estados Unidos hicieron lo contrario (Giroux, 2016). El autor indicó que, para que un programa posea valoración por ser excelente, es necesario que el currículo de estudio posea más experiencias clínicas reales por encima de los demás cursos académicos (Giroux, 2016).

Experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada. Morales (1990) afirmó que, para mejorar el desarrollo profesional de los educadores musicales en Puerto Rico, era necesario integrar las experiencias de enseñanza de los maestros principiantes con las de docentes más experimentados en el campo, organizándolas por niveles diferentes. El investigador explicó que las actividades de los maestros nuevos deben ser unidas y organizadas con los docentes más experimentados en el campo de la enseñanza. Morales (1990) afirmó, además, que ambos docentes nuevos y expertos pueden trabajar juntos los distintos niveles de actividades, de manera que se desarrolle un programa de crecimiento profesional.

Parkes (2009-2010) afirmó que los programas universitarios de Música Aplicada en Estados Unidos se han mantenido ofreciendo una enseñanza tradicional, al estilo de los Conservatorios de Música, careciendo de nuevas tendencias en la instrucción individualizada. Esta tendencia responde a las costumbres llevadas a cabo por más de 30 años en las universidades que ofrecen programas de Música, al ignorar o prestar menos atención al desarrollo de las destrezas de enseñanzas de maestros de Música Aplicada. La autora sostuvo que las funciones de los educadores musicales interactúan con las de los maestros de Música Aplicada, requiriendo que las instituciones superiores evalúen y examinen sus requisitos de estudios, además de las experiencias de campo en la Educación Musical que se les requieran. Por otro lado, contrario a los sistemas universitarios de Estados Unidos, otros países tales como Europa, Reino Unido y Australia preparan a sus alumnos como futuros músicos y pedagogos profesionales, destacando la importancia de las experiencias docentes (Parkes, 2009-2010).

Parkes (2009-2010) afirmó que existe una disyuntiva entre las funciones y

descripciones del músico profesional y el educador musical explicando que un ejecutante no ha sido entrenado para ser un docente. La investigadora sostuvo que algunos ejecutantes afirman no tener tiempo para cursos pedagógicos en su programa de Música Aplicada, sin percatarse que es necesario poseer preparación docente en sus instrumentos, si desean laborar en instituciones educativas, aunque algunas de estas no lo requieran. Para la autora, es necesario requerir el desarrollo de las destrezas musicales al ejecutar a través del entrenamiento musical, además de proveer experiencias de enseñanzas y metodologías del instrumento al estudiante universitario, para que pueda resolver problemas docentes efectivamente (Parkes, 2009-2010).

En un estudio realizado por Jones y Parkes (2010) en Estados Unidos, se examinaron las razones que llevan a los estudiantes subgraduados de Educación Musical y Música Aplicada a escoger una carrera en la enseñanza de Música Aplicada. Los estudiantes de Música Aplicada revelaron que fueron motivados a estudiar Educación Musical para servir de guías a sus futuros estudiantes de instrumentos. Los autores recomendaron una mayor investigación en el estudio de la relación que existe entre la identificación psicológica para escoger una carrera musical y la enseñanza de la Música. El estudio reveló, además, que las experiencias clínicas en la universidad fueron de gran valor e importancia en la decisión de ellos hacia escoger una carrera en la docencia (Jones y Parkes, 2010).

McClellan (2011) por su parte, afirmó que las experiencias colaborativas de enseñanzas o *Peer Teaching*, la autoevaluación grabada de clases y la temprana exposición de experiencias clínicas, incrementaba la eficiencia docente del estudiante universitario de Educación Musical, además del desarrollo de habilidades profesionales e

identidades personales. El autor sostuvo que los estudiantes de Educación Musical en Estados Unidos deben obtener más experiencias docentes en escuelas (K-12), donde tengan la oportunidad de desarrollarse con profesionales y comunidades que provean actividades relacionadas a sus futuras labores como maestros y menos tiempo en los salones universitarios. El autor afirmó, además, que el tener un programa académico que incluya experiencias clínicas en su currículo ofrece ventajas en el conocimiento adquirido por el estudiante. Por otro lado, la transformación que ocurre cuando un estudiante universitario se convierte en maestro, se lleva a cabo cuando se incluyen experiencias clínicas en los estudios subgraduados. Asimismo, los estudiantes de Educación Musical han reconocido que la enseñanza musical requiere colaboración de toda la comunidad escolar, al ser una experiencia cooperativa (McClellan, 2011).

Los estudios de Parkes y Jones (2011) realizados en siete universidades de Estados Unidos, apoyan el uso de las experiencias clínicas en el currículo del estudiante de Música Aplicada, afirmando que estas actividades desarrollan la autoeficacia de los docentes. Los autores señalaron que se debe realizar más investigación en relación con el interés de los estudiantes de la Música Aplicada en la docencia y el desarrollo de mayores experiencias clínicas iniciales en su programa académico. Dichas experiencias de inicio ayudarán a que los estudiantes de Educación Musical analicen los roles del futuro maestro en relación con los del músico profesional o ejecutante (Parkes y Jones, 2011).

Elgersma (2012) afirmó en su autoestudio que existe muy poca investigación relacionada a la enseñanza de la Música Aplicada, en comparación con la vasta literatura asociada con experiencias grupales en la sala de clase regular de los Estados Unidos. La autora sostuvo que es importante que los profesores universitarios provean a los

estudiantes experiencias significativas donde puedan autoevaluar sus enseñanzas de Música Aplicada. Según la investigadora, si se desea el desarrollo de unas experiencias clínicas efectivas en la enseñanza de la Música Aplicada, se debe evitar decir qué hacer o enseñar al estudiante, permitiendo el aprendizaje por descubrimiento de cómo enseñar (Elgersma, 2012).

Fredrickson, Geringer y Pope (2013) sostuvieron que existe un gran número de maestros de Música que han tomado años de estudios en su instrumento, con poca enseñanza del mismo, por causa a la escasa importancia que se le ha dado a esta área. Además, afirmaron que existe una necesidad de llevar a cabo más estudios enfocados en la enseñanza de la Música Aplicada en estudios privados, además de los realizados en los escenarios escolares. Los investigadores explicaron que los programas de Educación Musical proveen experiencias docentes donde el estudiante se desarrolla en un entorno controlado por una facultad especializada, que lo observan y les proveen retroalimentación y guías, contrario a los cursos de Música Aplicada (Fredrickson et al., 2013).

En el estudio, llevado a cabo con maestros de instrumentos de cuerdas de Estados Unidos y miembros activos de la organización *American String Teachers Association*, se reveló que a los estudiantes de Música Aplicada les era requerido ofrecer clases individuales como parte de los criterios evaluativos del curso de pedagogía (Fredrickson et al., 2013). Los investigadores afirmaron que los estudiantes documentaron sus experiencias de enseñanzas de Música Aplicada en escuelas públicas, como parte de sus requisitos del curso pedagógico en el instrumento de especialidad. Al analizar la posibilidad de haber tenido experiencias clínicas mientras estudiaban, el estudio reveló

que el 65% de los estudiantes subgraduados y graduados se hubiesen beneficiado grandemente de mayor enseñanza directa en la docencia de la Música Aplicada (Fredrickson et al., 2013).

Los estudios de Fredrickson et al. (2013) revelaron, además, que los estudiantes de Música Aplicada reconocieron la validez de tomar un curso de pedagogía instrumental y que el ser un buen ejecutante no necesariamente garantizaba ser un docente eficiente. Los autores indicaron que un buen músico no necesariamente termina siendo un maestro de Música Aplicada eficiente o competente, ya que las técnicas de enseñanzas necesitan ser educadas y no son obvias. Más, aún, entre los hallazgos del estudio, se encontró que los estudiantes de Música Aplicada afirmaban que les agradaba la docencia y creían que la preparación y experiencias clínicas eran muy pertinentes en la formación del educador musical (Fredrickson et al., 2013).

Bjøntegaard (2014) afirmó que la enseñanza tradicional de la Música Aplicada en las universidades consiste en enseñar privadamente a un solo estudiante con su maestro, sin ninguna experiencia grupal de aprendizaje, donde otros alumnos lo escuchan y den sugerencias como si fueran sus maestros, estableciendo un aprendizaje colaborativo o *Peer Teaching*. El autor señaló que se ha hecho poca investigación sobre las ventajas de impartir conocimiento a través de la enseñanza grupal, donde se reciben observaciones positivas como experiencias clínicas en el aprendizaje del instrumento. La enseñanza de Música Aplicada en Noruega utiliza comúnmente a un profesor experimentado en la materia, enseñándole el instrumento a un estudiante novato, para que imite o modele su enseñanza (Bjøntegaard, 2014).

Los programas de preparación de maestros de Música en Estados Unidos

necesitan proveer más experiencias de campo con clases reales para que ellos puedan observar y experimentar la verdadera enseñanza de la Música, según Powell (2014). El autor explicó que las clases demostrativas entre compañeros conocidas como *Peer Teaching* ayudan al estudiante universitario en atender aspectos técnicos que tengan que ver con planificación y manejo de la sala de clases, además de recibir guía de parte de los alumnos. Sin embargo, estas clases no proveen un ambiente educativo auténtico, donde se pueda desarrollar una identidad propia como futuro docente. El investigador afirmó, además, que las experiencias clínicas reales aumentan la confianza en sí mismo como futuros maestros de la Música en los niveles K-12. El autor recomendó que se aumenten las experiencias clínicas de enseñanza musical, versus las llevadas a cabo en los cursos universitarios, para mayor desarrollo de eficiencia docente en la Educación Musical (Powell, 2014).

Para Hanken (2016), el experimentar la enseñanza individual de la Música a través de actividades colaborativas o *Peer Teaching*, llevadas a cabo con los compañeros de clases, resulta en grandes beneficios para los alumnos de Música Aplicada. De acuerdo con las investigaciones realizadas por la autora con estudiantes universitarios de Educación Musical de Noruega, existe escasez de literatura que apoye el aprendizaje cooperativo aplicado a la Música privada. Por otro lado, Hanken afirmó que existen investigaciones que demuestran que las experiencias clínicas en la enseñanza del instrumento aumentan la autoestima y la seguridad en el control escénico de la ejecución musical de los docentes (Hanken, 2016).

Daniel y Parkes (2017) señalaron el hecho de que las universidades contratan ejecutantes o músicos profesionales con preparación académica en Música Aplicada, sin

poseer algún grado en pedagogía del instrumento. Los autores afirmaron que se sigue enseñando de manera tradicional, donde la clase se lleva a cabo entre un experto y el alumno y éste luego enseña como fue entrenado. Éstos explicaron que las escuelas que ofrecen Música en grados K-12 requieren en la mayoría de los casos licencia de maestro o una certificación del estado. Sin embargo, no es requerido para la enseñanza privada (Daniel y Parkes, 2017).

Los investigadores analizaron y codificaron un estudio con 54 educadores de Estados Unidos, Australia, Corea, Nueva Zelandia y Tailandia. Daniel y Parkes (2017) señalaron que las universidades necesitan actualizarse, incluyendo cursos pedagógicos en sus requisitos de graduación. Los investigadores afirmaron, además, que, los programas de estudios en la Educación Musical no están actualizados con las prácticas modernas de enseñanza. Existe diferencia entre el personal que enseña con adiestramiento en la pedagogía musical, particularmente en la manera como trabajan en el estudio privado de la Música Aplicada, en relación con aquellos docentes carentes de preparación y experiencias pedagógicas (Daniel y Parkes, 2017).

Seguridad emocional para la docencia. La seguridad emocional, al enseñar, es señalada por Ausubel y Robinson (1969) como parte integral de la teoría del aprendizaje significativo. Los autores afirman que los maestros principiantes sufren de ansiedades al inicio de sus carreras, relacionadas éstas a estrategias de enseñanza, problemas de disciplina o presentación adecuada de las unidades de estudio. Estos tópicos de estudio son presentados en los cursos metodológicos universitarios, donde los profesores intentan predecir estas situaciones al cubrir las necesidades estudiantiles. Los autores afirmaron que las instituciones con programas de preparación de maestros deben atender las

necesidades estudiantiles en relación con el desarrollo de las destrezas que cubran sus insuficiencias académicas (Ausubel y Robinson, 1969).

Por otro lado, la seguridad emocional es definida por Cummings, Davies y Campbell (2000) como las respuestas emocionales, cognitivas y fisiológicas que experimentan y muestran los individuos alrededor de sus entornos sociales. Cummings et al. (2000) afirmaron que la falta de atención o conducta silenciosa, los estados de ánimo variados, tales como tristeza o irritabilidad, la baja autoestima y la desesperanza, son algunos de los síntomas psicológicos que presentan las personas con problemas de seguridad emocional. Por otro lado, se presentan también síntomas fisiológicos tales como: el insomnio, la ansiedad y preocupación y la fatiga o inmovilidad en individuos que carecen de seguridad emocional (Cummings et al., 2000).

Marchesi (2008) definió la confianza como “tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente” (p. 70). Concurrente con Cummings et al. (2000), el autor explicó que “La confianza reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación” (Marchesi, 2008, p. 70). Para el autor, la confianza va de la mano con la garantía de la autoestima y el enfrentamiento de nuevas situaciones educativas. Además, el sostuvo que, la “confianza implica seguridad, dominio, tranquilidad y satisfacción en la relación con los otros porque no se consideran una amenaza” (Marchesi, 2008, p. 70).

El propósito de la investigación de Clemmons (2009) fue analizar el clima de confianza o *rapport* realizado en un estudio con cuatro maestros destacados en las relaciones interpersonales con sus estudiantes de Música Aplicada en Estados Unidos. Para el autor, la seguridad emocional del docente está vinculada con el grado de

experiencia del maestro y el progreso académico del alumno, como resultado de la enseñanza adecuada (Clemmons, 2009). El nivel de destrezas adquiridas del maestro, el medio ambiente de aprendizaje favorable y la enseñanza entusiasta del educador son factores que propician un buen aprendizaje, además de una relación de confianza entre el docente y sus alumnos de la Música Aplicada, de acuerdo con Clemmons (2009).

Casero (2010) llevó a cabo un análisis de un estudio cualitativo en la Universidad de las Islas Baleares de España, donde se indagaron las cualidades que determinan lo que es un buen educador, de acuerdo con estudiantes universitarios de Educación y Ciencias que participaron en la investigación. El estudio reveló mayor relevancia en el dominio de la materia, orden, claridad expositiva y estructura de la enseñanza, en contraste a los aspectos de personalidad, capacidad para entusiasmar y motivar a los alumnos, además de la seguridad del docente al enseñar. El autor sostuvo que la seguridad que transmite el educador al enseñar es parte de las características personales que destacan a un buen docente, afirmando que “Estas matizaciones expresan tanto que el profesor sea -o parezca- una persona segura, como que transmita con seguridad los contenidos, generando la misma percepción de confianza en sí mismo” (Casero, 2010, p. 232-233).

Rusell-Bowie (2013) explicó que la seguridad emocional, como resultado de una preparación académica adecuada o deficiente, es un factor influyente en la calidad de la enseñanza individualizada del instrumento de especialidad. En un estudio realizado en Australia con practicantes de Educación Musical, el autor sostuvo que, a través de las experiencias de enseñanzas, se mejoró la confianza en los docentes. El autor señaló también que las prácticas reales de enseñanzas universitarias aumentaron significativamente la confianza y competencias en la docencia de las artes (Rusell-

Bowie, 2013).

En un estudio de casos múltiples, llevado a cabo en Estados Unidos con 11 maestros novatos de Educación Musical, se afirmó que la transición de estudiante a maestro crea unos retos y situaciones difíciles que generan muchas inseguridades al enseñar y relacionar la teoría con la práctica real, de acuerdo con Bell-Robertson (2014). El autor explicó que el maestro novato enfrenta muchos retos que involucran cambios de estudiante universitario a maestro, combinando la teoría con la práctica, de manera que su desempeño académico demuestre que se han atendido sus necesidades individuales y educativas. Por otro lado, criticó el que dejen a los maestros novatos trabajar solos sin facilitadores con vasta experiencia, que puedan proveerles sus propias estrategias para lidiar con las situaciones escolares (Bell-Robertson, 2014).

Legette y McCord (2014-2015) llevaron a cabo un estudio con estudiantes de Educación Musical matriculados en cursos metodológicos de Música en una universidad pública del sureste de Estados Unidos. Los investigadores afirmaron que algunos estudiantes de Educación Musical presentaban sentimientos de soledad y temor al comenzar a enseñar, como resultado de una preparación académica no satisfactoria. Los estudiantes pasan un proceso de transición y adaptación entre la sala de clases universitaria y la realidad de la enseñanza, que en ocasiones les produce lo que los autores describen como praxis shock, refiriéndose al estado emocional que presentan los nuevos docentes al enfrentar sus escenarios de clases. Para lograr una mejor seguridad emocional al enseñar, se requiere haber sido adiestrado correctamente, de manera que se adquieran competencias eficientes que se logran a través de la exposición clínica de la enseñanza y el análisis de los distintos problemas pedagógicos, según Legette y McCord (2014-2015).

Joseph (2015) realizó un análisis fenomenológico donde se investigó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música en los estudiantes de Educación de una universidad privada en Australia. La autora afirmó que los programas de preparación de maestros en las universidades no proveen suficientes prácticas para que los estudiantes puedan llevar a cabo experiencias clínicas reales, debido a la cantidad de cursos generales, de especialidad o pedagógicos que se le requieren. Más aún, prevalece mayor inseguridad en la enseñanza de la Música, debido a la insuficiencia clínica que los programas universitarios no brindan y, por ende, se afecta el desarrollo de la confianza en el docente. Sostuvo que el problema de seguridad emocional y calidad educativa en las artes musicales es a causa de la poca preparación y el contacto universitario que reciben los futuros docentes en el programa de Educación. En consecuencia, se disminuye el interés por la materia, por causa de la escasa experiencia en la materia (Joseph, 2015).

Por otro lado, Cejudo y López-Delgado (2017) llevaron a cabo un estudio cualitativo en España con educadores que afirmaron que los factores de personalidad son parte significativa del desarrollo del profesorado y su seguridad docente al enseñar. Los autores explicaron que “la identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social” (p. 30). Los investigadores afirmaron que las emociones personales no sólo pueden afectar el proceso de enseñanza del maestro, sino también el aprendizaje del estudiante y cómo se llevan a cabo las relaciones interpersonales entre ambos (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Problema de investigación

El problema de investigación fue el siguiente: ¿Cuál es la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes? Este surge tomando en consideración los antecedentes. Los estudios revelaron la necesidad de mayor preparación docente y experiencias clínicas en la Educación Musical a nivel grupal, en contraste con la enseñanza privada del instrumento que se estudia en la Música Aplicada (Allende-Goitía, 2010; Bastien, 1976 y 1988; Carey y Grant, 2014; Carey, Grant, McWilliam y Taylor, 2013; Daniel y Parkes, 2017; Elgersma, 2012; Frederickson, 2010; Fredrickson, Geringer y Pope, 2013; Giroux, 2016; Hanken, 2016; McClellan, 2011; Morales, 1990; Parkes, 2010; Powell, 2014; Shaum y Cupp, 1991 y Slawsky, 2011).

Los programas de preparación de maestros de Música necesitan proveer más experiencias clínicas, con clases reales para que los estudiantes puedan observar y experimentar la verdadera enseñanza de la Música Aplicada (Bjontegaard, 2014; Daniel y Parkes, 2017; Elgersma, 2012; Frederickson, 2010; Fredrickson et al., 2013; Giroux, 2016; Hanken, 2016; Jones y Parkes, 2010; McClellan, 2011; Morales, 1990; Parkes, 2009-2010; Parkes y Jones, 2011 y Powell, 2014). Por otra parte, la ausencia de dominio de la materia de la enseñanza de Música Aplicada, que incluye la baja seguridad emocional por falta de programas curriculares actualizados, ha sido señalada por especialistas en la disciplina de la Educación Musical (Bastien, 1976 y 1988; Carey y Grant, 2014; Fredrickson et al., 2013; Joseph, 2015; Powell, 2014 y Slawsky, 2011).

Propósito del estudio

Esta investigación tuvo como propósito analizar la valoración sobre la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional, según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada?
2. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada?
3. ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada?
4. ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada?

Justificación

La justificación de la investigación se basó en los cinco criterios para evaluar la importancia de la investigación, los cuales son: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014). Estos criterios mencionados se presentan a continuación.

Conveniencia. Esta investigación fue conveniente para identificar la validez de los criterios utilizados en la preparación académica de la enseñanza de la Música

Aplicada en programas de Educación Musical de Puerto Rico. Los especialistas de estas disciplinas de estudios emitieron juicio sobre si sus programas académicos cumplen con la capacitación docente adecuada para incluir experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada. Además, mediante el estudio de los resultados de esta investigación, los programas de preparación de maestros de Música de las universidades podrán beneficiarse al diseñar y desarrollar currículos académicos que incluyan la docencia de la Música Aplicada mediante experiencias clínicas que desarrollen las habilidades de futuros educadores musicales.

Relevancia social. Esta investigación beneficiará a los futuros estudiantes de Educación Musical en la selección de un programa de estudio que incluya en su preparación académica experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada. A su vez, los estudiantes de la comunidad interesados en tomar clases de Música Aplicada se podrán beneficiar intelectual y musicalmente al estudiar con un docente que posea una formación académica con experiencias en la enseñanza de su instrumento. Por otra parte, el tener maestros con una formación profesional adecuada en la docencia de la Música Aplicada podría ser de mayor utilidad a la sociedad, al proveer mejores especialistas en los programas de Educación Musical.

Implicaciones prácticas. Los resultados y las recomendaciones de esta investigación ayudarán a futuros estudiantes universitarios de la Educación Musical con criterios para seleccionar aquellos programas académicos que incluyan experiencias clínicas en su preparación académica y así recibir un entrenamiento docente de calidad. Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación proveyeron información valiosa sobre cómo prepararse adecuadamente como futuros maestros de Música

Aplicada, al examinar si los programas académicos incluyen experiencias clínicas en su instrumento de estudio.

De igual forma, los directores de programas académicos de Educación Musical podrán analizar los resultados del estudio y utilizarlos para fortalecer los currículos con experiencias docentes individualizadas, añadiendo cursos pedagógicos en la docencia de la Música Aplicada y promoviendo la revisión curricular para la enseñanza del instrumento, según lo sugieren Bjøntegaard (2014), Hanken (2016), y McClellan (2011). Por otra parte, los programas de estudios que incluyan las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada se beneficiarán al presentarles un currículo renovado, a la luz de los hallazgos de esta investigación.

Valor teórico. El valor teórico de esta investigación se centró en la aplicación de las teorías sustentadas en el aprendizaje musical de Gordon (1997); el modelo de la adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1986) y la teoría de la seguridad emocional de Davies y Cummings (1994). Las tres teorías se analizaron y aplicaron en el marco teórico de este estudio, sustentando la información que apoya y se relaciona con las preguntas de investigación. Las categorías de la investigación fueron definidas y analizadas a base de las teorías del estudio.

Utilidad metodológica. A través de la revisión de literatura analizada en esta investigación se examinaron los cursos metodológicos de los programas de Educación Musical en Puerto Rico, de manera que incluyan más experiencias docentes en el instrumento principal de estudio. Además, esta investigación contribuyó con futuros estudios al presentar los análisis y comparar el impacto de las experiencias de los maestros de Música Aplicada en relación con su capacitación docente y seguridad

emocional al iniciar su rol como docentes. Estas vivencias se analizaron a través de las entrevistas en profundidad que arrojaron información sobre los docentes en la enseñanza de la Música Aplicada. El campo de la Educación Musical podrá ampliar las aportaciones metodológicas y experiencias clínicas analizadas en este estudio. Asimismo, los resultados del estudio podrían servir para revisar el currículo del programa de Educación Musical, especialmente los cursos metodológicos para responder a las necesidades señaladas por los participantes en las entrevistas. Además, los hallazgos del estudio podrían ser utilizados en beneficio de la preparación de futuros practicantes en Música, al ser éstos publicados una vez se defienda exitosamente la disertación doctoral.

Marco teórico-conceptual

El marco teórico de esta investigación se enfocó en la teoría del aprendizaje musical del Edwin E. Gordon (1997, 2003, 2006, 2010, 2012), el modelo de adquisición de habilidades de Hubert L. Dreyfus (2002), Hubert L. Dreyfus y Stuart E. Dreyfus (1986, 2004, 2005), Stuart E. Dreyfus (2004), Stuart E. Dreyfus y Hubert L. Dreyfus (1980) y la teoría de seguridad emocional de Patrick T. Davies y Edward M. Cummings (1994, 1998) y Edward M. Cummings y Patrick T. Davies (2011). Éstas se resumen a continuación, seguido de una síntesis final.

Teoría del aprendizaje musical (Gordon, 1997, 2003, 2006, 2010, 2012).

Gordon (2012) plantea, como objetivo central, explicar cómo se aprende Música a través de secuencias de estudios. El autor sostiene que la teoría del aprendizaje musical está relacionada directamente con la metodología musical, ya que está centrada en los procesos para aprender y cómo expandir el conocimiento mental del estudiante, a través del aprendizaje musical estructurado por secuencias. Dichos procedimientos incluyen el

estudio de experiencias auditivas, rítmicas, melódicas, de lectura, composición e improvisación, además de ejecución, a través del desarrollo corporal y cognitivo del aprendizaje (Gordon, 1997).

La teoría del aprendizaje musical se fundamenta en el desarrollo de asimilar el sonido que se escucha al significado mental individual que se descubre, sin ayuda de un instrumento, conocido como el proceso de *Audiation* (Gordon, 2006). El concepto de *Audiation* es el foco central de la teoría del aprendizaje, además de ser la base de la aptitud y logro musical según Gordon (1997). Para Gordon (2010), el proceso de *Audiation* en la Música, es lo que el pensamiento es al lenguaje, sosteniendo que éste está relacionado a la mente y comunicación hablada, mientras que para la Música la conexión se expresa a través de la ejecución vocal o instrumental que el proceso comunica. El autor explica, que, al escuchar Música se le da significado a lo que se ha escuchado anteriormente y se desarrolla la habilidad de anticipar lo que se va a escuchar después, convirtiendo cada acción en una interacción mental (Gordon, 2010).

Por otro lado, Gordon (2006) disminuye la práctica de los currículos institucionalizados enfocados en el entretenimiento y enfatiza la investigación empírica y experimental basada en las secuencias conceptuales del qué, por qué y cuándo se debe enseñar el contenido curricular, dentro de su teoría de aprendizaje musical. Estas secuencias pueden gradualmente moverse a dominios más adelantados en un currículo musical. El autor señala la importancia de destacar que el dominio de la enseñanza se basa en cómo enseñar legítimamente, de manera que se establezcan unas secuencias de conocimientos y destrezas musicales más complejas. Para el autor, estas secuencias no deben provenir de cómo capacitan a los maestros o aprendieron a enseñar, sino cómo

enseñan basado en las necesidades musicales del estudiante (Gordon, 2006).

A pesar de que Gordon (2006) afirma que un currículo que funciona efectivamente en los grados primarios debe continuar con su desarrollo secuencial en los niveles más avanzados, sostiene que raras veces esto ocurre en la Educación Musical. El autor critica a las instituciones educativas que certifican maestros de Música en niveles K-12, sin poseer las habilidades necesarias para fungir eficientemente como docentes que dominen las estructuras musicales (Gordon, 2012). Afirma, además, que, existen directores que autorizan el estudio de la Música para proveerles tiempo libre a los docentes de Educación general, restándole importancia al lugar que ocupa la disciplina en el desarrollo intelectual de los ciudadanos (Gordon, 2012).

Asimismo, Gordon (2006) afirma que los cambios curriculares son difíciles de llevar a cabo en personas con más edad o experiencia versus los más nuevos, tales como los estudiantes jóvenes, quienes indagan con entusiasmo las áreas innovadoras. Sostiene que algunos maestros están ajenos de las prácticas de investigación más recientes afirmando que *“teachers who teach the way they were taught or the way they were taught to teach have reason to believe there is no need for change because in their opinion, they are successful in their profession”* (p. 63). El autor explica, además, que, éstas actitudes provienen del exceso de confianza adquirido de premios o competencias donde sus estudiantes han sido destacados, entendiendo que su nivel y preparación profesional es eficiente (Gordon, 2006).

Por otra parte, Gordon (2012) responsabiliza a las instituciones de enseñanza superior y sus facultades de Educación por los problemas que ocurren en la preparación académica de los estudiantes universitarios, debido a que los maestros desde kínder hasta

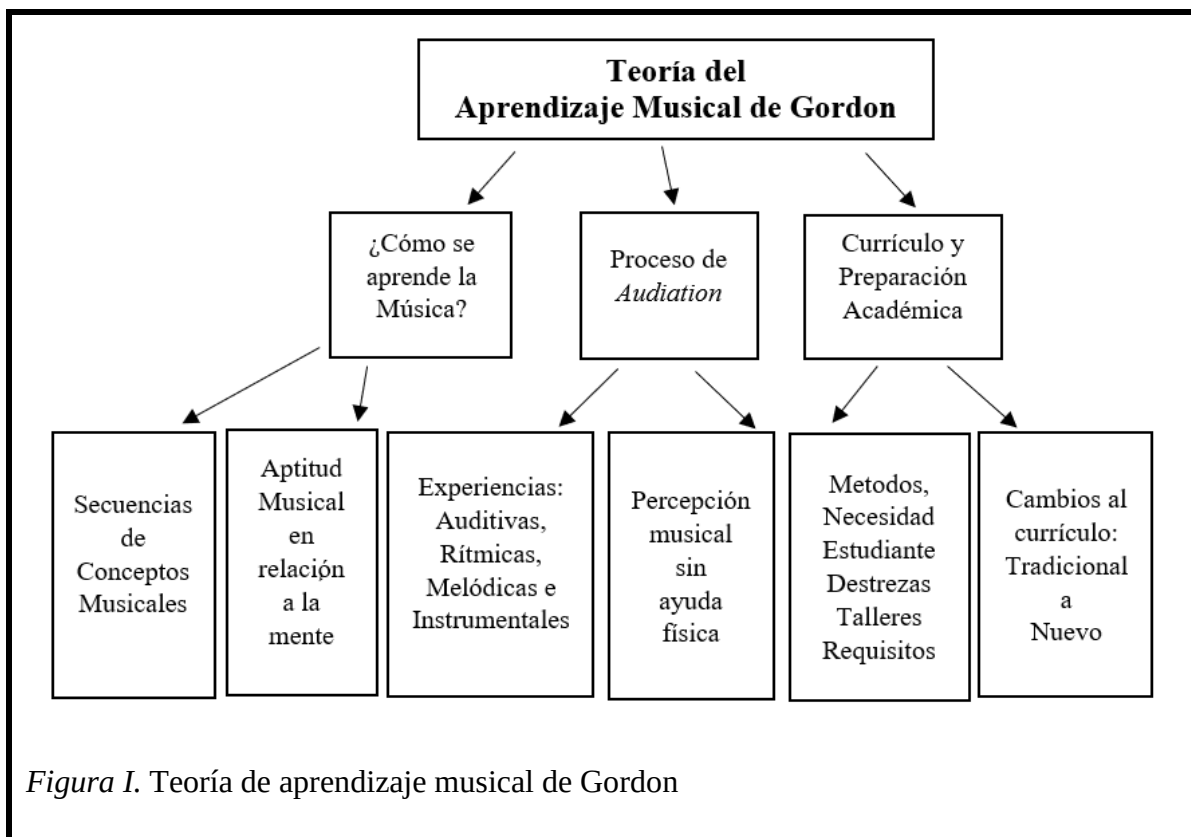
colegios y/o conservatorios enseñan de la misma manera que fueron educados y no en la forma que debieron ser preparados. Esto ocurre porque los maestros no reconocen cuando un estudiante ha sido enseñado a tocar adecuadamente, ya que, en la mayoría de los casos, sólo enfatizan aspectos técnicos de lectura, notación musical, imitación o memorización de la Música. Por ende, impiden el desarrollo eficiente de los programas académicos en la Música, para alumnos de la Educación Musical, según Gordon (2012).

Por otro lado, Gordon (2012) señala que los currículos de Educación Musical están en necesidad de revisión, pero las facultades universitarias toman poco interés en hacer cambios a los programas académicos. Además, no se requiere que los profesores universitarios tomen talleres de educación continua para mejorar su calidad docente, como se exige en otras disciplinas de estudios, de manera que se logre un mejor desarrollo de los programas. Parte de la resistencia para hacer cambios curriculares y asistir a educaciones continuas se debe a que a los profesores se les otorgan rangos académicos sin evidentemente poseer los requisitos para obtenerlos, teniendo libertad para enseñar lo que deseen, según Gordon (2012). La administración universitaria como la facultad mantienen una conexión amigable y segura que impide tener mucho control de las decisiones departamentales en cuanto a los currículos necesarios de cambios (Gordon, 2012).

El autor alude que las facultades de metodología e investigación en Educación Musical son responsables de preparar a estudiantes a desenvolverse como educadores e investigadores, ya que no imparten entrenamiento por sí mismos correctamente (Gordon, 2012). Es necesario que los cursos de metodología en los programas académicos de Educación Musical requieran ser impartidos por profesores con experiencia en los niveles

primarios o secundarios de escuelas públicas o privadas. En muchos casos se emplean profesores sin este requisito y con poca o ninguna experiencia docente en cursos de métodos musicales. Más aún, los títulos de los cursos metodológicos y sus descripciones de catálogos no cumplen con las necesidades estudiantiles de los futuros docentes, siendo redactados a la luz de los requisitos de las agencias acreditadoras, sin tomar en cuenta los beneficios necesarios para los estudiantes (Gordon, 2012).

Los programas académicos de Educación Musical poseen muchos requerimientos innecesarios por parte de las agencias acreditadoras, Departamentos de Educación y por decisiones de la política educativa del estado, impidiendo que se mejore la preparación académica del docente (Gordon, 2012). En resumen, a través de las secuencias del aprendizaje musical, la aptitud musical, los procesos de Audiation y el desarrollo de currículos se llega a desplegar programas académicos de mayor excelencia en la Educación Musical (Gordon, 2003). A continuación, se presenta la teoría del aprendizaje musical de Gordon resumidos en la Figura I.



Modelo de adquisición de habilidades (Hubert L. Dreyfus, 2002; Hubert L. Dreyfus y Stuart E. Dreyfus, 1986, 2004, 2005; Stuart E. Dreyfus, 2004 y Stuart E. Dreyfus y Hubert L. Dreyfus, 1980). El modelo de adquisición de habilidades, planteado por Dreyfus y Dreyfus (Dreyfus, 2002; Dreyfus y Dreyfus, 1986, 2004, 2005; Dreyfus, S. E., 2004 y Dreyfus y Dreyfus, 1980) sostiene que éstas se adquieren a través de la instrucción y experiencia obtenidas por un estudiante que se inicia en una tarea nueva. Los autores dividieron este modelo en cinco etapas de aprendizaje conocidas como: Novato, Principiante Avanzado, Competente, Profesional y Experto (Dreyfus, 2002; Dreyfus, S. E., 2004; Dreyfus y Dreyfus, 1980; Dreyfus y Dreyfus, 1986). El autor afirma que las destrezas se aprenden por otros medios que no son la instrucción y que se adquieren por imitación o trato y error (Dreyfus, 2002). Dreyfus y Dreyfus (1980) sostienen que, para aprender cualquier destreza, se puede recurrir al aprendizaje del

conocimiento mediante el adiestramiento de un instructor, el cual es el más recomendado para el desarrollo de las cinco etapas de actividades mentales.

El modelo establece que, según se va desarrollando la adquisición de destrezas, se depende más de las experiencias concretas y menos de los principios abstractos (Dreyfus y Dreyfus, 1980). Para los Dreyfus, cualquier procedimiento de entrenamiento necesita estar sustentado por un modelo de adquisición de habilidades, para que pueda desarrollarse en cada etapa de preparación. El aprendizaje de una destreza en ocasiones es doloroso para el estudiante por el exceso de práctica continua. Sin embargo, también puede perderse por su inactividad, según Dreyfus y Dreyfus (1980,1986).

Los autores del modelo explican que el estudiante necesita formación a través de la instrucción verbal y escrita, para adquirir el aprendizaje de la toma de decisiones que se logra mediante las cinco etapas propuestas por Dreyfus y Dreyfus (1986). Estas etapas se van adquiriendo gradualmente a través de la enseñanza y experiencia provista por el instructor, según afirman los autores. Por otro lado, los autores explican, que al adquirir buenas experiencias de campo reales se demuestra un nivel de experto en cualquier área de dominio de destreza (Dreyfus y Dreyfus, 1980).

Es importante señalar que el dominar cualquiera de las etapas de adquisición de destrezas del modelo no significa necesariamente que se logrará más dominio de la tarea con relación a los demás individuos, según Dreyfus y Dreyfus (1980, 1986). Por las características y patrones en común, el modelo de adquisición de habilidades ha sido utilizado en los procedimientos para tomar decisiones correctas en el aprendizaje de los juegos de ajedrez, programas de computadoras, entrenamiento de enfermería, pilotaje de aviones, conducción de automóviles y en la educación (Dreyfus, S. E., 2004; Dreyfus y

Dreyfus, 1980; 2005). A continuación, se presentará la descripción de cada etapa de adquisición de habilidades, de acuerdo con la teoría de Dreyfus y Dreyfus (1986).

Etapas 1: Novato. En esta etapa, el instructor separa la tarea de desempeño con reglas que el estudiante novato pueda reconocer y seguir automáticamente, sin involucrarse emocionalmente en la asignación (Dreyfus y Dreyfus, 1980). El instructor presenta una tarea que el estudiante principiante puede reconocer, aunque carezca de experiencia (Dreyfus y Dreyfus, 2004). El estudiante, además, necesita aprender y dominar las reglas, observar y recibir una retroalimentación que dirija su conducta y manipule sus respuestas, según los autores. Sin embargo, señalan que depender de tan solo reglas no es suficiente para lograr un desempeño eficiente en el mundo existente, ya que el estudiante necesita comprender la realidad de los datos de los contenidos (Dreyfus, 2002; Dreyfus, S. E., 2004). Dreyfus y Dreyfus (1986) argumentan, además, que ésta es la etapa donde el estudiante lleva a cabo juicios propios, en relación con cuán bien han seguido las reglas de determinadas acciones, para lograr la experiencia de la destreza.

Etapas 2: Principiante avanzado. El nivel de principiante avanzado se logra cuando se adquiere más experiencia y comprensión de la práctica real, que es señalada por el instructor del estudiante novato (Dreyfus, S. E., 2004). El autor afirma que el alumno comienza a reconocer los nuevos ejemplos basados en su propia experiencia, de manera que el estudiante siga las instrucciones dadas y observadas por el instructor (Dreyfus, S. E., 2004). De esta manera, la experiencia comienza a entrelazarse con las situaciones reales del nuevo aprendizaje, según Dreyfus (2002). Finalmente, en esta etapa el estudiante responde adecuadamente en la toma de decisiones, como resultado de la experiencia y no por las respuestas de patrones de reglas impuestas (Dreyfus y Dreyfus,

1986).

Etapas 3: Competente. La destreza de nivel competente se adquiere según el estudiante va desarrollando más experiencia con el aprendizaje nuevo, de manera que determine ignorar u ofrecer importancia a las áreas de estudio (Dreyfus, S. E., 2004). Dreyfus (2002) explica que, al adquirir la etapa de competencia, se aprende por instrucción o experiencia a escoger o descartar un plan que sea significativo, decidiendo qué hacer en una nueva situación y sintiéndose responsable y parte de las directrices (Dreyfus y Dreyfus, 1986). Según el estudiante aprende la instrucción y la práctica, la toma de decisiones se torna menos difícil, desarrollando la responsabilidad de los actos en el estudiante (Dreyfus, 2002).

En la etapa competente, el estudiante continúa siguiendo las reglas provistas en las etapas anteriores, pero desarrolla la habilidad de tomar decisiones propias ante la presentación de un nuevo plan de aprendizaje, independientemente de cómo termine (Dreyfus, 2004). La toma de decisiones en ocasiones resulta frustrante o reconfortante para el estudiante y esto es normal, según Dreyfus S. E. (2004), ya que él estará examinando sus determinaciones en relación con las reglas que se le han provisto previamente. Es importante que el estudiante de esta etapa se mantenga emocionalmente interesado por el aprendizaje, aceptando sus errores como un medio eficaz para el desarrollo de sus habilidades (Dreyfus, 2004).

Etapas 4: Profesional. La etapa profesional muestra un estudiante emocionalmente envuelto en la tarea que toma responsabilidad propia por sus decisiones, mostrando más interés en el trabajo, de manera que poco a poco llegue a la etapa de experto (Dreyfus, 2004; Dreyfus y Dreyfus, 1980). Esta etapa solo ocurre cuando el

estudiante logra desprenderse del nivel inicial de novato, demostrando mayor participación con las destrezas adquiridas (Dreyfus, 2002). El estudiante desarrolla la habilidad de discriminar las distintas situaciones presentes, reacciona automáticamente y muestra menos inseguridad en la toma de decisiones para lograr lo apropiado (Dreyfus, 2002).

Dreyfus (2004) afirma que, en este nivel, el estudiante observa y decide lo que hay que hacer, a pesar de que aún le falta mayor experiencia en la toma de decisiones. El nivel profesional requiere que se piense en la destreza que se va a llevar a cabo, para llegar a una toma de decisiones más adecuada (Dreyfus y Dreyfus, 2004). Cuando se maneja esta etapa eficientemente, las metas se tornan obvias de realizar y las decisiones finales se llevan a cabo con más seguridad, según Dreyfus y Dreyfus (2005). El estudiante, en la etapa profesional, posteriormente desarrolla la intuición en sus decisiones, demostrándolo con una participación profunda en las tareas de cada día (Dreyfus y Dreyfus, 1986).

Etapa 5: Experto. Cuando el estudiante llega al nivel experto logra dividir las tareas que requieren respuestas específicas o automáticas, en subcategorías, según expone Dreyfus, S. E. (2004). El experto logra ver y responder qué hacer, sin depender de las reglas y llevando a cabo la tarea que normalmente funciona (Dreyfus, 2004). El estudiante de esta etapa demuestra un nivel de madurez superior, al saber qué hacer con discriminación y sin estar alerta a sus propios actos (Dreyfus, 2002; Dreyfus y Dreyfus, 1986).

En este nivel, el estudiante observa lo que hay que hacer y toma la decisión sobre el asunto, ya que se siente familiar con la destreza (Dreyfus y Dreyfus, 2004). Además, se dirige a responder a una respuesta específica presente en una situación diaria, de un

individuo experimentado en la destreza. El estudiante que alcanza el nivel de experto no sólo observa y decide lo que se va a llevar a cabo, sino que conoce cómo alcanzar sus objetivos (Dreyfus y Dreyfus, 2005). El demostrar saber qué hacer y cómo lograr la tarea es precisamente lo que distingue a un estudiante experto del profesional, ya que puede tomar decisiones óptimas y diferenciales sobre la destreza de estudio (Dreyfus y Dreyfus, 2005).

El experto no necesita ni sigue las reglas o principios, ya que logra proceder por intuición propia su tarea, sin aplicar normas o emitir juicio al respecto (Dreyfus y Dreyfus, 1980; 2004). Los autores explican que en este nivel se responde espontáneamente a lo que normalmente funciona (Dreyfus y Dreyfus, 2004). En esta etapa, los autores afirman que el individuo es un experto en más de una tarea, debido a la práctica diaria adquirida. Esta experiencia de destreza adquirida permite que se esté atento a las áreas con menos dominio de destrezas (Dreyfus y Dreyfus, 2004).

Por otro lado, Dreyfus y Dreyfus (1986) afirman que un estudiante en una etapa en particular puede imitar las características de otras etapas superiores. Sin embargo, mostrará una mala ejecutoria de las tareas, debido a la falta de experiencia y práctica del aprendizaje. A pesar de que no todos los alumnos llegarán a la etapa final del modelo, si éstos demuestran su mejor ejecutoria talentosamente, podrán alcanzar el nivel de experto, según Dreyfus y Dreyfus (1986). El modelo de adquisición de habilidades, en resumen, se centra en destacar la etapa del novato y el principiante avanzado como una carente de juicios propios, mientras la del competente se distingue como una evaluación consciente del aprendizaje, y los de niveles profesionales y expertos, llevan a cabo sus decisiones basadas en la experiencia concreta de las destrezas aprendidas (Dreyfus y Dreyfus, 1986).

A continuación, se muestra el modelo de Dreyfus y Dreyfus en la Figura II.

MODELO DE ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DREYFUS Y DREYFUS				
ETAPA 1 NOVATO: -Sigue Reglas -No Experiencia -No emocional -Autoevaluativo	ETAPA 2 PRINCIPIANTE AVANZADO: -Mayor Experiencia -Situaciones Reales -Toma de decisiones	ETAPA 3 COMETENTE: -Mayor experiencia -Mayor Toma de decisiones -Desarrolla un Plan -Mayor Responsabilidad	ETAPA 4 PROFESIONAL: -Mayor Participación y Discriminación -Menos Inseguridad -Reacción Automática -Decide que Hacer	ETAPA 5 EXPERTO: -Experiencia Concreta -Es específico -Mayor Madurez -Familiar con la Destreza -No Reglas ni Principios

Figura II. Modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus

Teoría de la seguridad emocional (Davies y Cummings, 1994, 1998 y Cummings y Davies, 2011). La teoría de seguridad emocional planteada por Davies y Cummings (1994) estudia las conexiones de calidad que se desarrollan en las experiencias vividas entre los individuos. Es definida como un proceso de acomodo emocional, en la cual las personas son afectadas por conflictos entre ellos (Cummings y Davies, 2011). Los autores señalan la importancia de observar las conductas, pensamientos o sentimientos de la persona, desde un ángulo psicológico, cognitivo, emocional o biológico (Cummings y Davies, 2011).

El foco central de la teoría es mantener una protección o seguridad emocional ante las discordias presentes entre las personas (Cummings y Davies, 2011). Los autores sostienen que la seguridad de la persona puede visualizarse como un puente que lo conecta con el mundo real, proveyendo una convicción alta cuando las relaciones

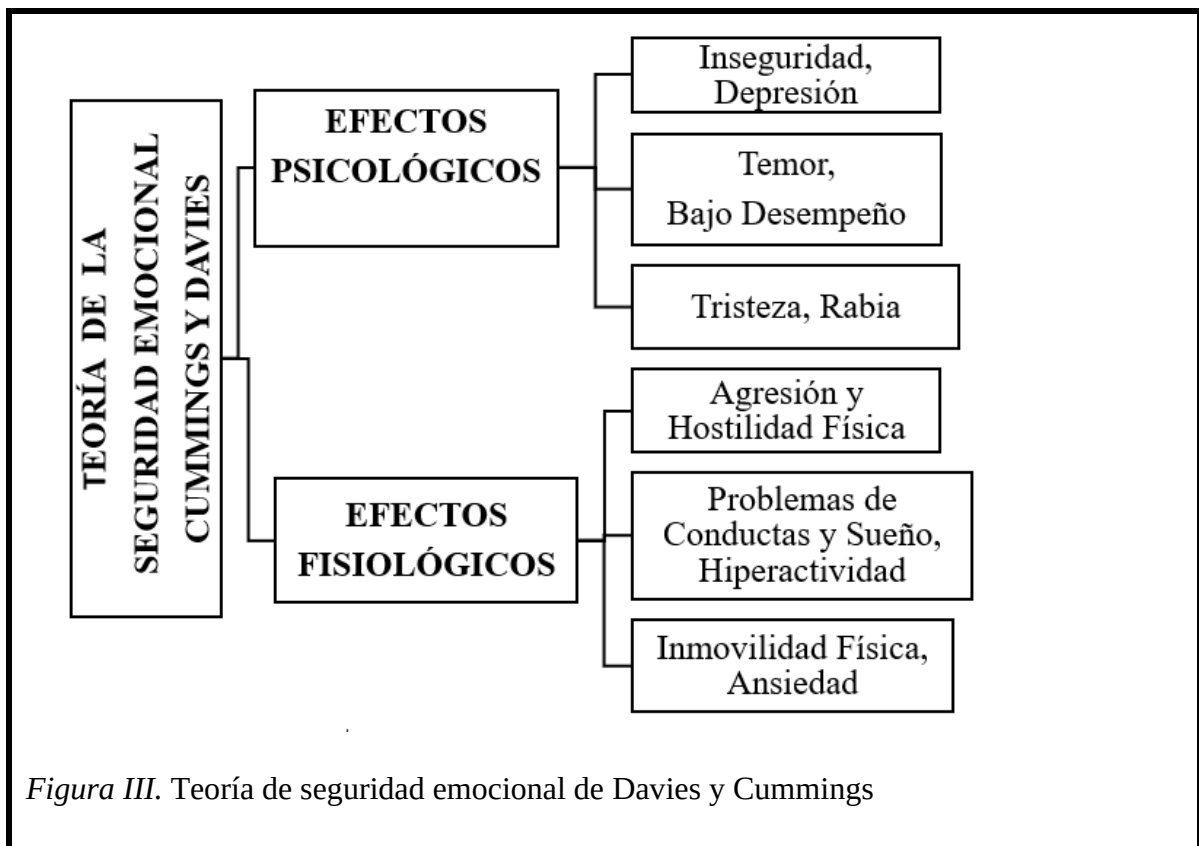
funcionan positivamente. En contraste, los sujetos pueden mostrar inseguridad y resistencia para moverse hacia adelante si carecen de apoyo emocional de otras personas (Cummings y Davies, 2011).

Por otra parte, la teoría de la seguridad emocional descrita por Davies y Cummings (1998) afirma que la falta de confianza afectiva desarrolla dificultades entre las relaciones personales, creando efectos con respuestas psicológicas y/o fisiológicas que denominan temor, angustia, inseguridad, hostilidad, violencia o preocupaciones. Los autores sostienen que la ausencia de seguridad emocional produce síntomas fisiológicos (exteriores e interiores) en una persona, requiriendo ajustes emocionales en general (Davies y Cummings, 1994). Además, los autores afirman que, en ocasiones, las personas presentan síntomas fisiológicos externos, tales como: agresión y problemas de conductas; e internos como la ansiedad y depresión, afectando su seguridad emocional (Davies y Cummings, 1998). Los autores sostienen, también, que algunas personas presentan otros síntomas psicológicos como la rabia, tristeza, conductas neutrales o felices, produciendo percepciones inferiores en los sujetos (Davies y Cummings, 1994).

En estudios realizados por Cummings y Davies (2011), se encontró, además, que existen otros efectos como el bajo desempeño académico, las dificultades en el hogar o los desórdenes de sueño por causas de la inseguridad emocional presentada por las personas. De acuerdo a las investigaciones realizadas por Davies y Cummings (1994), los problemas fisiológicos causados por estresores negativos producen mayor agresividad, hiperactividad, impulsividad o ansiedad. Los investigadores explican que la seguridad emocional es el vínculo o mediador central entre las experiencias pasadas y sus futuras respuestas psicológicas, basadas en el desarrollo de motivación intrínseca en ellos (Davies

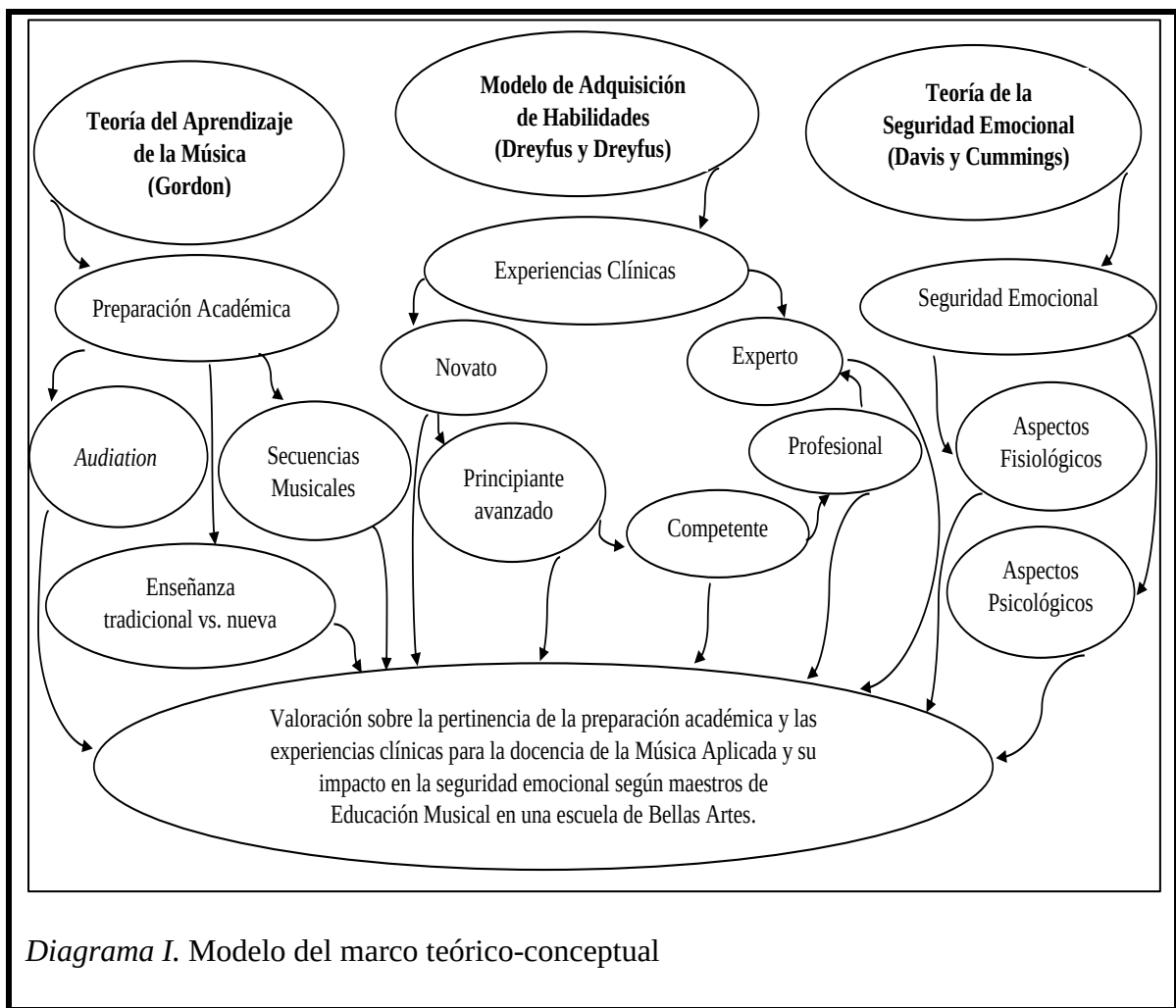
y Cummings, 1994). Por otro lado, una buena seguridad emocional crea menos ansiedad, temor y mejor autoestima hacia el futuro, según Davies y Cummings (1994).

En conclusión, los estudios realizados por Davies y Cummings (1998) señalan que la seguridad emocional está relacionada con los acomodos psicológicos y fisiológicos que realizan las personas ante las diferencias creadas con los que lo rodean. Se identifican las expresiones de conflictos que demuestran la inestabilidad afectiva que tenga una persona, ya sea destacando sus dificultades e inestabilidades internas o, por lo contrario, presentando una disminución en su ansiedad (Davies y Cummings, 1994). La Figura III ilustra los aspectos significativos de la teoría de la seguridad emocional presentada a continuación.



Síntesis. Esta investigación se sustentó con la teoría de aprendizaje musical de Gordon (1997, 2003, 2006, 2010, 2012), relacionándola a la categoría de preparación

académica en la Educación Musical; el modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (Dreyfus, 2002; Dreyfus y Dreyfus, 1986, 2004, 2005; Dreyfus, S. E., 2004 y Dreyfus y Dreyfus, 1980) asociado a las experiencias clínicas de los maestros de Música Aplicada y la teoría de la seguridad emocional de Davies y Cummings (1994, 1998) y Cummings y Davies (2011) enfocada en examinar la convicción afectiva que presenta el docente al comenzar su carrera magisterial en la enseñanza individualizada de la Música. Las Figuras I, II y III exponen las categorías del estudio relacionadas a los tres teóricos y el Diagrama I, integra resumidamente todo el marco teórico presentado anteriormente.



La preparación académica de los maestros de Educación Musical requiere que

dominen los elementos musicales presentes en el proceso de enseñanza de Audiation propuesto por Gordon (1997), para desarrollarlos a través del estudio del instrumento de especialidad. El maestro de Música Aplicada debe poseer el dominio de Audiation para presentarlo en secuencias por niveles de dificultad, contenido o destrezas musicales. Asimismo, les corresponde a las instituciones superiores revisar los programas académicos de Educación Musical periódicamente, de manera que cumplan con las expectativas que necesitan los maestros de Música Aplicada al comenzar sus carreras profesionales.

Por otro lado, el modelo de adquisición de habilidades desarrollado por Dreyfus y Dreyfus (1986) afirma que el estudiante principiante necesita adecuada instrucción y experiencia para dominar un aprendizaje nuevo. Los programas de Educación Musical que presentan una continua repetición de los mismos patrones educativos en la Música Aplicada, deben reforzarse con la integración de mayores experiencias de campo en su instrumento de estudio. Las tendencias educativas de enseñanza tradicional en el instrumento musical requieren implantación de actividades nuevas y constructivistas, tales como las experiencias cooperativas de *Peer teaching*, donde se ofrezca la oportunidad de practicar la Música Aplicada inicialmente con sus compañeros de clases.

De igual manera, en los sistemas de educación superior, al igual que en los planteles escolares, los expertos son el profesor del instrumento de especialidad o el maestro de Música Aplicada de la escuela. Ambos profesionales fungen como facilitadores o guías del universitario que sigue sus reglas y normas hasta llegar a sus juicios propios, de acuerdo con Dreyfus y Dreyfus (1986). Estas experiencias clínicas se desarrollarán en los estudiantes universitarios por etapas de crecimiento, según adquieren

mayor práctica de la enseñanza individualizada. El maestro de Música Aplicada que tenga la oportunidad de enseñar su instrumento temprano en su bachillerato podrá aplicar los procesos de enseñanza aprendizaje mejor, utilizando las metodologías adecuadas, como resultado de la experiencia adquirida. Por otro lado, al llegar al máximo nivel de experiencias clínicas alcanzadas en el desarrollo profesional de un estudiante universitario, se demostrará la toma de decisiones por intuición propia, permitiéndole observar y decidir cómo resolver los problemas que afrontará en la enseñanza privada como maestro de Música Aplicada.

Por otra parte, la teoría de la seguridad emocional sustentada por Cummings y Davies (2011) afirma que la protección y confianza desarrolladas en las relaciones humanas revelan problemas fisiológicos o psicológicos en los individuos que presentan experiencias conflictivas con sus familiares. Dicha teoría se asocia en esta investigación a la categoría de seguridad emocional del maestro de Educación Musical, al vincular los síntomas físicos y psíquicos que presentan algunos docentes en la enseñanza de la Música Aplicada, por causa de la falta de una buena formación académica con prácticas reales (Cummings y Davies, 2011). Por tanto, al adquirir unas experiencias clínicas en el instrumento de especialidad, el maestro de Música Aplicada podrá desarrollar la seguridad emocional que necesita al enseñar su instrumento, disminuyendo las sintomatologías que afrontan los educadores novatos.

Definiciones operacionales o términos del estudio

Se definirán a continuación las categorías, subcategorías y términos del estudio, de forma conceptual y operacionalmente:

C-1. Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la

docencia en la Música Aplicada. La pertinencia de la preparación académica se define como “la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios flexibles, así como en el reconocimiento académico que debe darse a la experiencia laboral e incluso a la simple experiencia vital, como señal de madurez” (Tünnermann, 2015, p.79). Por otra parte, la preparación académica es definida por Tobón, Zapata, Lopera y Duque (2014) como:

la formación integral de los estudiantes, preparándoles para entender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas morales en sus propias vidas; formar competencias para comprometerse e implicarse (p. 90).

En esta investigación, la preparación académica de un estudiante de Educación Musical se refiere al currículo de enseñanza que lo capacita para adquirir habilidades conceptuales y psicomotoras, a través de experiencias docentes en el instrumento. Por otro lado, la pertinencia es el grado de importancia o valoración personal que el maestro de Educación Musical le concede a la preparación académica recibida en los cursos de experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada. Esta categoría se analizó mediante el microanálisis de los textos recolectados en las entrevistas en profundidad, la formulación de preguntas semiestructuradas y el análisis angular basado en la Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967).

C-2. Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada. La experiencia clínica se define como “el proceso de aprender a enseñar”, de acuerdo con Riveros, Aguilera e Ibáñez (2017, p. 271). Además, los autores afirman que la experiencia docente se concibe centrada en el “conocimiento de

las estrategias didácticas y pedagógicas, junto con competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia” (p. 271). Para efectos de esta investigación, las experiencias clínicas son todas aquellas prácticas educativas que el estudiante de Educación Musical realiza en el instrumento principal o en escenarios docentes reales y considera importante en su formación, demostrando las destrezas pedagógicas adquiridas de los cursos de Música Aplicada. Dentro de esta investigación, la categoría se examinó a través de la técnica de microanálisis de la información observada por la investigadora y validada por los codificadores del estudio, junto a la formulación de preguntas guías y el análisis angular relacionado al problema de investigación.

C-3. Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

Linderfield (2003) describe la seguridad emocional como la convicción personal que tiene un individuo y que ocurre “cuando interiormente sabemos que podemos confiar en nuestra capacidad de ejercer el pleno control de nuestros sentimientos” (p. 12). Para esta investigación, la seguridad emocional es la certeza que tiene el maestro de Educación Musical para enseñar su instrumento principal eficientemente, a través del reconocimiento de la preparación académica y experiencias clínicas adecuadas que el programa del cual fue egresado le ha provisto, logrando disminuir los síntomas psicológicos o fisiológicos al educar. En esta investigación, la categoría se analizó por medio del microanálisis, la formulación de interrogaciones provista en la guía de preguntas y el análisis angular con validaciones entre los tres codificadores del estudio.

Las subcategorías de la seguridad emocional del maestro de Música Aplicada son:

SC-3.1. Efectos psicológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música

Aplicada. Los efectos psicológicos son los indicadores o síntomas de carácter cognitivos que presenta un individuo ante los posibles conflictos que afronte, tales como: depresión, problemas de conducta, ansiedad o aislamiento social (Cummings y Davies, 2011). Esta investigación analizó los efectos psicológicos que describen los maestros de Música Aplicada al iniciar la docencia.

SC-3.2. Efectos fisiológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música

Aplicada. Estos son los síntomas corporales que afectan la salud física de una persona que atraviesa conflictos tales como: insomnio, agresividad, inmovilidad física, problemas de atención o la conducta silenciosa (Cummings y Davies, 2011). En esta investigación se examinaron los efectos fisiológicos descritos por los maestros de Música Aplicada al iniciar la enseñanza de su instrumento.

Los términos del estudio son:

T-1. Música Aplicada. Parkes, Daniel, West y Gaunt (2015) describen la Música Aplicada como el área que se especializa en el adiestramiento de músicos de nivel avanzado. Este entrenamiento se lleva a cabo en los sistemas de educación superior tales como: conservatorios, universidades o colegios que identifican la disciplina como Música privada, de estudio o de enseñanza individualizada en el instrumento principal (Parkes et al., 2015). Para efectos de esta investigación, la Música Aplicada es la disciplina que facilita el aprendizaje de un instrumento musical o el estudio de la voz humana.

T-2. Maestro de Educación Musical. Éste es el docente que estudia los contenidos y evaluación de “la ejecución instrumental o vocal, la composición, la educación musical, la musicología y la musicoterapia” (López, 2015, p. 28). Para el estudio, el maestro de Educación Musical es el que enseña todas las materias básicas de la

Música, tales como: teoría musical, historia de la Música, apreciación musical, dirección de bandas, coros u orquestas, conjuntos menores, además de la enseñanza de la Música Aplicada.

T-3. Maestro de Música Aplicada. López (2015) describe al maestro de Música Aplicada como aquél que estimula la experiencia musical y enseña los “instrumentos musicales y la educación de las capacidades vocales” (p. 27). En esta investigación, el maestro de la Música Aplicada es el que enseña a cantar o tocar un instrumento musical de manera individual.

T-4. Escuela de Bellas Artes (EBA). Una escuela de Bellas Artes es un instituto educativo que ofrece un currículo de estudio en las áreas de la enseñanza de artes visuales, danza, música o teatro (“Definition of Fine Arts,” 2019). Para esta investigación, la Escuela de Bellas Artes es la institución que enseña las disciplinas de música, arte, teatro, baile, cine, radio o televisión en Puerto Rico.

T-5. Escuelas Libres de Música de Puerto Rico (ELM). Las escuelas Libres de Música de Puerto Rico son seis instituciones públicas que brindan servicios en la enseñanza privada de la Música instrumental o vocal y mediante cursos grupales teóricos, históricos o de musicoterapia, además de conjuntos mayores y menores que forman coros, bandas, orquestas, rondallas o cuartetos (Ley enmendada 365, 2015). En esta investigación, las Escuelas Libres de Música son las escuelas especializadas en la docencia de la Música Aplicada.

T-6. Experiencias en la enseñanza de los instrumentos. De acuerdo con Jorquera (2002), la enseñanza de los instrumentos musicales de manera no académica es descrita como “La docencia para la cual no dispone de preparación profesional

específica”, el “interés que algunos músicos manifiestan por la enseñanza” y la “necesidad ligada más bien a contingencias cotidianas y no a la autorrealización del músico con su actividad” (p. 3). En esta investigación, es la persona que posee experiencias en la docencia de la Música Aplicada de un ámbito laboral público, privado, religioso o mediante talleres realizados en el instrumento musical de especialidad, fuera de los requisitos de un programa académico universitario.

T-7. Enseñanza entre parejas/pares o “*Peer-teaching*” en la Música Aplicada.

Para Celentano (2019), la enseñanza de clases de Música entre pares o “*Peer-teaching*” se describe como las “Observaciones y prácticas de experiencias docentes en instituciones educativas” y los cursos “presenciales teórico/prácticas en la Facultad de Bellas Artes” (p. 2). En esta investigación, son las experiencias clínicas en la enseñanza del instrumento musical realizadas mediante microenseñanzas de estudiantes universitarios llevando a cabo los roles de maestro-estudiante en la Música Aplicada.

T-8. Curso de pedagogía del instrumento musical. Un curso de pedagogía musical es explicado por Arguedas-Quesada (2015) como aquél que provee enseñanza/aprendizaje de “aspectos teóricos, memorísticos o repetitivos” en “las diversas áreas de la Educación Musical,” donde los estudiantes tengan las posibilidades de adquirir “acceso a todo tipo de músicas,” además a la “expresión rítmica, melódica, armónica, instrumental, vocal y corporal” (p. 79). En esta investigación, es una clase o curso universitario de nivel subgraduado centrada en enseñar teorías, metodologías, conceptos, técnicas, estrategias y repertorio musical adecuado para niveles K-16, además de habilidades administrativas para llevar a cabo un estudio de enseñanza de los instrumentos musicales que incluya experiencias clínicas en su docencia.

Capítulo II.

Revisión de la Literatura

La presente revisión de literatura llevó como propósito fundamental resumir, analizar, evaluar y comparar las áreas más significativas de las fuentes que se han consultado para esta investigación. Se organizaron los temas de acuerdo con las categorías de estudio, las cuales son: preparación académica para la docencia en la Música Aplicada; experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada. Al concluir la revisión de literatura por categorías, se incluye una recapitulación crítica con las aportaciones más significativas de este capítulo.

Preparación académica para la docencia en la Música Aplicada

La categoría de preparación académica provee literatura relacionada con las estrategias de enseñanza a utilizarse en la Música Aplicada y la preparación de maestros de Música en los programas universitarios de Educación Musical.

Estándares para la Música Aplicada. Bastien (1976) afirmó que los maestros privados deben poseer las cualificaciones y credenciales académicas competentes para enseñar correctamente un instrumento, aunque no es el único requisito, ya que las experiencias clínicas y los aspectos de emocionales de personalidad van de la mano con la importancia de una preparación académica eficiente. Para desarrollar la eficiencia docente, no solo es importante la preparación académica del maestro, sino poseer una personalidad agradable y tener interés genuino por la enseñanza de la Música Aplicada. El maestro de Música Aplicada deberá, además, tener dedicación y experiencia educativa para ser considerado un experto en la enseñanza (Bastien, 1976).

Mark y Gary (1999) afirmaron que los requisitos para enseñar Música Aplicada, cerca al año 1902, consistían en poseer un diploma de escuela superior y demostrar competencias musicales en su instrumento principal. Además, el docente debía dominar la enseñanza de la teoría, historia y dirección musical y estar familiarizado con libros de textos escolares. Estos requisitos eran suficiente para poseer una preparación académica adecuada de enseñanza de Música Aplicada (Mark y Gary, 1999).

Frederickson (2010) sostuvo que los maestros de Música Aplicada son de los pocos docentes que tienen la oportunidad de influenciar el desarrollo de instrucción individualizada en los estudiantes universitarios de Educación Musical. El autor señaló que los docentes en Música necesitan incluir los Estándares de la Educación Musical en todos sus niveles, desde kínder a duodécimo grado, para desarrollar las destrezas de analizar, sintetizar, evaluar y pensar críticamente (Frederickson, 2010). Los programas universitarios de preparación académica en Educación Musical deben diseñarse a la luz de los Estándares Nacionales del Estado, ya que ellos son los responsables de las experiencias clínicas de los futuros docentes (Frederickson, 2010).

Como parte del problema de preparación de músicos hacia el desempeño de ser profesores de instrumentos, Watson (2010) sugirió vigilar los requisitos mínimos para llevar a cabo la enseñanza de la Música Aplicada. Entre los requerimientos presentados por Watson (2010), figuran tener experiencias clínicas profesionales en la enseñanza del instrumento en escuelas secundarias, certificación de los músicos que carezcan de programas académicos en Educación y la autorización de permanencias y alza de sueldos sólo a aquellos maestros que tengan licencia del estado para enseñar. Se incluye, además, la adaptación de los maestros de Música privada en los currículos escolares y la asistencia

a seminarios de capacitación en la enseñanza de la Música Aplicada provista por las instituciones educativas (Watson, 2010).

De acuerdo con el autor, los maestros que no poseen licencias del estado limitan sus probabilidades de empleo y sueldo y se encuentran en desventaja con los educadores musicales certificados, aunque sean buenos músicos. La investigación del autor sugirió en concreto, que se incluyan experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada y la creación de una categoría diferente o separada del registro del Estado para músicos que imparten la enseñanza individualizada (Watson, 2010).

Carey y Grant (2014) utilizaron el método de investigación mixto en un estudio que se enfocó en la enseñanza vocal e instrumental de la Música individualizada. Los autores llevaron a cabo su investigación con seis maestros de Música Aplicada, observando sus metodologías de enseñanza privada. El estudio destaca la reflexión crítica de la metodología y la enseñanza individual en Música por parte de los maestros; la reflexión de parte de los estudiantes para reconocer los beneficios obtenidos de su propio aprendizaje y el reconocimiento de las estrategias de enseñanzas a utilizarse entre profesores o estudiantes universitarios de instituciones educativas, según indican sus autores. Carey y Grant (2014) recomendaron mayor investigación en la enseñanza de la Música Aplicada, de manera que esté enfocada en los resultados y logros estudiantiles. Los investigadores exhortaron a estudiar cuidadosamente el tipo de metodología de enseñanza tradicional o contemporánea que se imparte hoy día en los programas de estudios, ofrecidos por las instituciones superiores (Carey & Grant, 2014).

Estados Unidos tiene nueve estándares de Educación Musical, en los cuales los docentes se rigen para enseñar los elementos musicales de la especialidad (*NAfME*, 2014).

Los estándares estadounidenses de Educación Musical se centran en la enseñanza de las destrezas y conocimientos musicales que se esperan desarrollar en los estudiantes de Música de los sistemas educativos. Los estados, distritos y maestros de Música llevan la responsabilidad de proveer las actividades curriculares centradas en los estándares establecidos por la Asociación Nacional de Educación Musical (o *National Association for Music Education*, por sus siglas en inglés) (*NAfME*, 2014).

El Estándar #1 sostiene que se cante solo o acompañado una variedad de repertorio; Estándar #2 afirma que se toque una variedad de repertorio en un instrumento solo o acompañado; Estándar #3 señala que se improvise, varíen y acompañen las melodías; Estándar #4 recomienda componer y arreglar piezas musicales con guías específicas; Estándar #5 se enfoca en la lectura y notación musical; Estándar #6 enfatiza el escuchar, analizar y describir la Música; Estándar #7 se centra en evaluar la Música y sus presentaciones; Estándar #8 se basa en comprender las relaciones entre la Música y otras artes o disciplinas y el Estándar #9 sostiene el comprender la Música en relación a la historia y su cultura (*NAfME*, 2014). Los nueve estándares establecidos por la *NAfME* tienen directa relación con la enseñanza de la Música Aplicada mediante la ejecución vocal o instrumental, la improvisación, el acompañamiento, la composición y arreglo, la lectura y notación musical, el desarrollo auditivo y analítico, la evaluación crítica de las obras musicales y la comprensión entre la Música y demás disciplinas. Asimismo, los estándares #1 al #7 se enfocan directamente en la enseñanza y ejecución de un instrumento o estudio de la voz humana. Cada estándar se subdivide en seis niveles de dificultad, desde la clasificación de muy fácil, fácil y moderadamente fácil (Nivel 1-3); moderadamente difícil, difícil y muy difícil (Niveles 4-6) (*NAfME*, 2014).

Por otra parte, la *NAfME* (2014) afirma que todo estudiante debe tener acceso a un programa curricular de Música equilibrado, siendo esta disciplina la base de la expresión humana y presenta un rol importante en la vida de los estudiantes al interpretar un instrumento musical. La Música Aplicada debe incluir instrucción directa en crear, escuchar, ejecutar y analizar las obras musicales, además de enfocarse en el contenido curricular de la enseñanza expuesta mediante los estándares de Educación Musical. A través del estudio de la Música Aplicada, los estudiantes demuestran su creatividad y expresividad musical, además del dominio de las estructuras esenciales de los elementos musicales. Dichos conocimientos les permitirán desarrollar sus destrezas musicales independientemente en sus vidas, además de adquirir la experiencia y excelencia académica en la materia (*NAfME*, 2014).

Los estándares de contenido y expectativas establecidos por el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) en el campo de la Música integran las metodologías y conceptos musicales que atienden las necesidades y conocimientos de los estudiantes en la enseñanza musical (DEPR, 2015). El DEPR tiene cinco estándares y expectativas en la especialidad de Música conocidos como el Estándar #1 de Educación Estética; Estándar #2 de Investigación Histórica, Social y Cultural; Estándar #3 de Experiencia Artística; Estándar #4 de Juicio Artístico y Estético y el Estándar #5 de Tecnología. Los estándares se subdividen en cuatro niveles de estudios, desde la etapa principiante hasta la de avanzado (niveles 1-4). Los niveles están centrados en desarrollar las áreas de conocimientos, conceptos, destrezas, interpretación y experiencias musicales para estudiantes con pocos estudios musicales hasta los más expertos.

La expectativa G dentro del Estándar #3 de Expresión Artística (E.A.M. G) es la

más relacionada al estudio de la Música Aplicada de instrumentos y voces (DEPR, 2015). El estudiante se sitúa como músico o artista que interpreta una obra musical, permitiendo que pueda comprender mejor el rol del músico en los escenarios artísticos donde se llevan a cabo las presentaciones instrumentales o vocales de la Música Aplicada. En esta expectativa, el estudiante de Música Aplicada deberá ejecutar una pieza melódica en un “instrumento musical solo o acompañado” (DEPR, 2015, p. 99), donde demuestre dominio del ritmo, afinación, tempo y dinámicas, según el registro de su instrumento y dentro de los cuatro niveles de enseñanza. Por ende, el maestro de Educación Musical de Puerto Rico cuenta con el apoyo de unos estándares y expectativas de Bellas Artes dirigidas hacia el estudio de la Música Aplicada en los sistemas educativos públicos y privados del país, enfocados hacia el desarrollo de la expresión artística instrumental y coral del estudiante.

El Marco Curricular de Bellas Artes es un documento del DEPR (2016) centrado en proveer los estándares nacionales, filosofías, teorías, estrategias y metodologías educativas para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los docentes en Música. Este documento hace mención del Estándar #3 de Expresión Artística en Música, señalando la importancia que tiene el rol del estudiante al colocarse en el lugar de un artista, además de ampliar sus destrezas creativas y dominio de conocimientos musicales. Este estándar permite, además, que el estudiante de Música desarrolle su creatividad mediante el estudio de los instrumentos musicales.

Por otra parte, el Marco Curricular de Bellas Artes (DEPR, 2016) también expone la importancia de que el sistema educativo cuente con maestros de Música que estén debidamente preparados en su área de especialidad y, por ende, posean certificación de

docentes. Tener una buena voz, además de poseer habilidad natural para enseñar la Música, eran los únicos requisitos que un maestro de Música debía ostentar, en los inicios del DEPR, siendo la preparación académica un aspecto de menor importancia (DEPR, 2016). Sin embargo, actualmente el DEPR requiere que todo maestro de Música cumpla con una preparación académica adecuada de una institución superior acreditada, de manera que pueda certificarse y laborar como docente.

La calidad de enseñanza musical ha mejorado, mediante la certificación de maestros que poseen una preparación académica adecuada en la Música General y Aplicada. Esto, a su vez, permite que el estudiante de Música pueda seleccionar el instrumento o conjunto musical de su preferencia, pues cuenta con docentes que poseen competencias musicales superiores a las épocas pasadas del DE (DEPR, 2016). El estudio de la Música Aplicada en las instituciones educativas es apoyado por el DEPR afirmando que “El estudiante desarrolla al máximo sus capacidades de expresión natural a través del estudio de la música y sus fundamentos, de la teoría musical y de la ejecución con instrumentos” (DEPR, 2016, p. 171).

Dentro de los conceptos de Educación Estética que provee el Marco Curricular de Bellas Artes en la disciplina de la Música, se destaca el estudio de la Música Aplicada en las áreas vocales e instrumentales. Estos conceptos incluyen la presentación de que el estudiante sepa definir, valorar, reconocer, comprar y adoptar una postura musical para la utilización del instrumento musical como desarrollo de la expresión y creatividad artística (DEPR, 2016). Asimismo, el estudio de la Música Aplicada permite que el estudiante desarrolle y valore juicios estéticos de sus propias obras o ejecuciones musicales de otros.

Lorenzo, López y Latorre (2016) afirmaron que las certificaciones de maestros

son necesarias para la profesión de los docentes de la Música. En un estudio realizado en Estados Unidos (Henry, 2005, citado en Lorenzo et al., 2016), se recomendó expedir certificaciones de acuerdo con los niveles de enseñanza y especialidad musical en las áreas vocales, instrumentales, música general y Música Aplicada en los instrumentos de piano o guitarra. Las licencias son otorgadas por las distintas certificaciones que los maestros de Educación Musical hayan obtenidos mediante métodos de enseñanzas, tales como: Kodály, Dalcroze u Orff. Además, Henry (2005, citada en Lorenzo et al., 2016) sugiere que, las certificaciones en Música deben poseer un espacio de tiempo de expedición periódico, de manera que no sean vitalicias.

Un docente profesional es definido por Browning (2017) como aquel maestro que posee una licencia o certificado oficial otorgado por el estado en que enseña. Este maestro debe, además, mostrar interés en servir a otros, comprender las teorías de aprendizaje utilizadas en la práctica de la sala de clase, poseer dominio de su instrumento y tener la capacidad de resolver problemas reales del salón. Cada estado requiere que el futuro docente presente evidencia de aprobación de cursos de especialidad completados en una universidad acreditada, con evidencias de horas de experiencias clínicas en la especialidad y supervisado por mentores de la universidad.

Un maestro necesita cumplir con varios requisitos para ser certificado en Estados Unidos como maestro de Música. Se requiere específicamente haber obtenido un bachillerato en Música de una institución educativa certificada por una agencia acreditadora; completar un programa de maestros; aprobar los exámenes del estado; entregar los documentos de verificación de antecedentes personales y someter los documentos de aplicación (Browning, 2017). El autor sostiene, además, que es importante

comprender que para que se apruebe una licencia de maestro de Música se necesitan prácticas previas en el campo de la enseñanza musical y para poseer experiencias docentes necesitas tener una licencia de maestro. Ambos escenarios requieren haber completado una práctica docente en Música con estudiantes pertenecientes a una atmósfera educativa real, guiados por un maestro cooperador y un supervisor universitario (Browning, 2017).

La responsabilidad mayor de admitir estudiantes en un programa de Educación Musical recae sobre la facultad de Música Aplicada en instituciones superiores de Estados Unidos, según un estudio llevado a cabo por Roystone y Springer (2017). El propósito de esta investigación fue examinar las creencias de los maestros de Música Aplicada en relación con las características que presentaron los futuros estudiantes de Educación Musical al solicitar admisión a un programa de maestros. La investigación se llevó cabo mediante un estudio piloto realizado con 326 profesores de Música Aplicada en Estados Unidos entre los 27 a 75 años.

Entre los requisitos de admisión a un programa de Educación Musical autorizado por una facultad de Música Aplicada se encuentran el observar la personalidad del futuro docente, su paciencia, actitudes y destrezas interpersonales, además de la disponibilidad del estudiante (Roystone y Springer, 2017). La disponibilidad para estudiar es un requisito señalado por la agencia que acredita los programas de maestros de Educación y Educación Musical conocido por *Council for the Accreditation of Education Preparation* (CAEP, por sus siglas en inglés). A pesar de que el estudio señala que los maestros de instrumentos son los que admiten a los futuros docentes para ser aceptados a los programas de maestros, existe una porción menor de instituciones que utilizan también

las facultades de Teoría Musical y Educación Musical, además a los de Música Aplicada.

En resumen, el estudio reveló que los futuros docentes de Música Aplicada deben poseer los siguientes requisitos de admisión para ingresar en un programa de Educación Musical: Exponer el deseo de ser un maestro de Música, tener habilidad para enseñar, demostrar agudeza auditiva, mostrar habilidad para ejecutar instrumentos y poseer el promedio mínimo para ingresar al programa de maestros (Roystone y Springer, 2017). Estos últimos dos indicadores no recibieron suficiente apoyo por parte de los maestros participantes del estudio, ya que las cualidades y características personales del futuro docente en Música mostraron mayor índice de admisión a un programa de Educación Musical que los de dominio de un instrumento. Asimismo, la investigación reveló que los indicadores fuertes para ser admitido en un programa de Educación Musical se basaban en el nivel de madurez, disponibilidad, destrezas personales y capacidad creativa del candidato, además de poseer buenas habilidades musicales, planteando un enfoque multidimensional para la selección de sus candidatos (Roystone y Springer, 2017).

El DEPR tiene como meta principal el optimizar el progreso académico de los estudiantes. Para lograr a cabo esta meta, es necesario que los docentes estén debidamente certificados en las disciplinas de especialidad que enseñan (DEPR, 2018). El certificado de maestro es otorgado por el secretario de Educación, luego de que el docente cumpla con los requisitos para poseer el mismo. Entre los requisitos que el DEPR (2018) requiere para otorgar la certificación de maestro de Música, se encuentra aprobar los exámenes estatales de PCMAS, además de ser mayor de 18 años, ser ciudadano americano, presentar certificado de buena conducta y de salud y poseer un bachillerato en su área de especialidad evidenciado con una transcripción de créditos. Esta licencia es utilizada para

conceder rangos y permanencias en los sistemas educativos públicos o privados del país. En el caso de los maestros graduados de programas en Música Aplicada se especifica que “Serán aceptables para la certificación de maestros de música exclusivamente, en los distintos niveles o categorías, los estudios técnico-musicales y pedagógicos cursados en el Conservatorio de Música de Puerto Rico” (DEPR, 2018, p. 3).

Currículos universitarios en la Música Aplicada. Parker y Parker (1978), recopilaron 284 bibliografías de disertaciones doctorales americanas que tratan temas sobre la Educación puertorriqueña, desde el 1960, hasta la publicación del libro. Los editores incluyeron seis disertaciones que señalaron distintos contenidos escritos sobre la Educación Musical en Puerto Rico. El trasfondo histórico de la Música, la preparación académica de los músicos y el estudio de la Música autóctona de Puerto Rico en la cultura hispana, son los temas incluidos en estas investigaciones (Parker y Parker, 1978).

Entre las disertaciones doctorales sobre la Educación Musical en Puerto Rico citadas en Parker y Parker (1978) que destacan la importancia de la preparación académica de los docentes y los cambios curriculares necesarios a realizarse en las instituciones superiores, se encuentra la investigación de Edward Heth, escrita en el año 1950. Heth, citado en Parker y Parker (1978), afirmó que los cambios curriculares realizados en el programa de Música del Instituto Politécnico de Puerto Rico debían estar a la luz de la política educativa del país y que era necesario incluir más entrenamiento musical desde los fines estructurales y valores psicosociales del estudiante. Por otro lado, David A. Bragg, citado en Parker y Parker (1978), publicó en su disertación escrita en el año 1971 que era importante incluir en el currículo los conceptos musicales, a través de actividades que giren alrededor de movimientos corporales, canto, instrumentos

musicales sencillos y experiencias auditivas. Asimismo, Bragg, citado en Parker y Parker (1978), afirmó que la Educación Musical en Puerto Rico necesitaba desarrollar guías educativas que incluyeran la enseñanza de conceptos musicales, tales como: ritmo, melodía y armonía y que debían estar presente en los currículos de la escuela elemental, enseñados a través de las canciones autóctonas del país.

El énfasis en la ejecución musical por parte de las instituciones educativas versus la enseñanza de la Música fue criticado por Reimer (1989). El autor sostuvo que los sistemas escolares continúan en los mismos niveles de enseñanza; los programas de preparación de maestros siguen otorgando mayor valor a las destrezas de ejecución musical; los modelos de enseñanza de la Música Aplicada en los sistemas universitarios son enfocados en el adiestramiento profesional, en vez de la Educación Musical y la comunidad en general aún admira grandemente las presentaciones artísticas exitosas. El autor afirmó que el currículo de Música es imperfecto y posee debilidades que deben ser atendidas para preparar maestros efectivos. El investigador explicó, además, que los programas de Música no pueden esconder los cambios curriculares que necesitan sus futuros docentes, ya que sería subestimar las necesidades especiales de ellos (Reimer, 1989).

La preparación de maestros, en cuanto a trabajar con estudiantes talentosos en Música, fue argumentada por Reimer (1989). Algunos maestros de Educación Musical están capacitados para identificar estudiantes con talento, si poseen una preparación académica adecuada, en contraste a aquellos que creen que esta responsabilidad sólo debe recaer en los especialistas en Música Aplicada. El autor aseveró, además, que el talento de las personas puede ser descubierto y fomentado por educadores musicales que puedan

compartir sus experiencias de crecimiento musical (Reimer, 1989).

En un estudio llevado a cabo con estudiantes titulados de programas de Música en instituciones universitarias de Puerto Rico, Lorenzo y Latorre (2010) analizaron la inserción socioprofesional de los titulados y su seguimiento en el escenario laboral. En la investigación se comparó la relación que existía entre la formación académica del graduado en Música con su empleo y nivel de satisfacción en sus estudios y su trabajo. El objetivo del estudio fue proveer datos en relación con lo que los graduados hacían luego de culminar sus estudios universitarios, examinando la relación entre la preparación académica con su trabajo a tiempo parcial o completo (Lorenzo y Latorre, 2010).

El método del estudio fue descriptivo social de tipo empírico- analítico. El estudio fue llevado a cabo con 131 graduados en Música de cinco instituciones superiores de Puerto Rico (Lorenzo y Latorre, 2010). Entre los participantes se encontraron 121 graduados con Bachilleratos, 64 con Maestrías y nueve ostentando un doctorado, de los cuales 82 eran graduados de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y 28 del Conservatorio de Música de Puerto Rico. Por otra parte, la muestra fue escogida por sexo, obteniendo un 60.5% de participación masculina y 30.5% femenina. El instrumento del estudio fue un cuestionario desarrollado por los autores, centrado en las preguntas de investigación. El cuestionario fue validado por un panel de 12 expertos en la disciplina que evaluaron el contenido y redacción de cada pregunta (Lorenzo y Latorre, 2010).

Los resultados del estudio reflejaron que un 87% de los participantes poseían formación académica y experiencia en Música. El estudio reveló, además, que 77.9% de los participantes trabajaban en el campo de la Música, mientras un 38.9% lo hacía a tiempo parcial (Lorenzo y Latorre, 2010). Por otra parte, un 25.2% expresaron poseer

trabajos no relacionados a la Música y un 1.5% revelaron estar desempleados. Los resultados de la investigación también arrojaron un 24.1% de sus participantes estudiando otras disciplinas no musicales. Asimismo, el Departamento de Educación de Puerto Rico empleó un 45.8 % de los graduados y un 79.4% demostró poseer relación entre su preparación académica y su empleo. En cuanto a la variable de satisfacción, se demostró un 77% en el área personal, 76% en la social, 74% en la familiar y 33% en su nivel económico, siendo esta la más baja (Lorenzo y Latorre, 2010).

En resumen, los investigadores concluyeron que los participantes tenían formación académica en Música y satisfacción personal con sus grados. Aquellos que no trabajaban en Música expresaron una baja satisfacción y todos los participantes respondieron con insatisfacción personal en relación con sus salarios o parte económica, de manera que se sentían no valorados por sus superiores (Lorenzo y Latorre, 2010). Los resultados arrojados del estudio mostraron posibles beneficios a las universidades que ofrecían programas académicos en Música, en relación con los procesos evaluativos, revisiones académicas, acreditaciones, además de la formación profesional del estudiante. Asimismo, Lorenzo y Latorre (2010) sostuvieron que las instituciones educativas regidas por la política educativa de Puerto Rico podrían revisar periódicamente la preparación académica y calidad educativa de los programas de Música del país.

Slawsky (2011) investigó cómo los maestros de piano lograron manejar el rol de transición de ser estudiantes universitarios a maestros de su instrumento. La autora indagó, además, cómo los maestros aprendices de piano enfrentan sus nuevos roles de enseñanza y los posibles retos o problemas encontrados (Slawsky, 2011). Entre sus hallazgos, Slawsky (2011) encontró que muchos maestros de piano enseñan como sus

pasados maestros especialistas, careciendo de educación pedagógica en su especialidad. La autora llevó a cabo estudios con maestros novatos, quienes revelaron que aprendieron a enseñar a través de la práctica docente (enseñanza guiada) y la enseñanza cognoscitiva (educación formal con experiencias de campo). La autora recomendó la utilización de mayor uso de materiales para maestros practicantes en la Música Aplicada y espera que su investigación ayude a crear más cursos pedagógicos en los programas académicos universitarios (Slawsky, 2011).

Pellegrino (2014) llevó a cabo un estudio de caso fenomenológico donde analizó cómo se asocia la enseñanza musical a la ejecución de hacer Música. El estudio se llevó a cabo en Estados Unidos con maestros cooperadores que adiestran practicantes de Música, en la enseñanza de cuerdas en escuelas públicas de nivel superior. Para llevar a cabo la investigación, Pellegrino (2014) utilizó cuestionarios, entrevistas, grabación de clases observadas y una entrevista de grupo focal.

Entre los hallazgos de la investigación se encontró que el reto de ejecutar mejor en una clase de Música Aplicada los ayudó a mejorar su identidad propia como educadores musicales, de manera que podían escuchar la música en sus oídos e imitarlo igual en su instrumento (Pellegrino, 2014). Además, algunos participantes manifestaron que existe una relación íntima entre ejecutar la Música Aplicada adecuadamente y enseñarla de manera eficiente. Algunos maestros participantes reconocieron la importancia de poseer un nivel alto de ejecución de la Música Aplicada en las cuerdas, para poder enseñarlo adecuadamente a los estudiantes (Pellegrino, 2014).

Los maestros indicaron además que, es vital ser un músico que comprenda y pueda comunicar la música a través de la ejecución y por ende pueda transmitir

conocimiento mediante la enseñanza (Pellegrino, 2014). La experiencia de hacer música en vivo en el salón de clase demostró resultados positivos en el estudio a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. El estudio ayudó, además, a unir las vidas personales de los estudiantes al ejecutar la Música Aplicada y relacionarlo con sus áreas profesionales (Pellegrino, 2014). En un artículo escrito por Carey y Grant (2015), se presentó una investigación con ocho profesores de Música Aplicada (en las áreas de piano, voz, cuerdas, vientos y percusión) y 18 estudiantes del programa subgraduado y graduado en Música de un Conservatorio de Australia. El propósito de la investigación fue presentar las experiencias y percepciones de profesores y alumnos de la Música Aplicada, desde una perspectiva evaluativa de autoeficacia, efectividad y retos de los programas académicos en la enseñanza privada de la Música. El estudio cualitativo se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y lecciones grabadas y analizadas, donde los participantes compartieron sus experiencias y enseñanzas del aprendizaje privado en Música (Carey y Grant, 2015).

Entre las recomendaciones de los autores, se encontró que existía una necesidad de centrar la enseñanza de la Música Aplicada en las insuficiencias y metas de cada estudiante, de manera que se logre un aprendizaje efectivo en un medioambiente educativo favorable para el estudiante. El estudio reveló, además, que los profesores universitarios recomendaban que el programa académico incluya la enseñanza de una técnica de estudio específica para cada estudiante, de acuerdo con las necesidades individuales de cada uno, enfocándose en lo que los estudiantes necesitan aprender, con base en el nivel de desarrollo en que se encuentren (Carey y Grant, 2015). Por otro lado, los estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación revelaron que era

necesario modelar la técnica del maestro de Música Aplicada y adaptarse a su estilo de enseñanza musical para desarrollar y mejorar su desempeño en el instrumento. En contraste, la investigación de Carey y Grant (2015) arrojó resultados que muestran discrepancias entre los profesores en cuanto a sus prácticas pedagógicas, además de la expectativa de lo que los estudiantes esperan de los docentes universitarios. Los autores recomendaron, además, que los currículos de Educación Musical deberían proveer más tiempo de estudio individualizado para los estudiantes de nuevo ingreso, en lugar de los de nivel avanzados, ya que los mismos necesitan clases privadas más largas para poder atender mejor sus necesidades y deficiencias musicales (Carey y Grant, 2015). La enseñanza en pareja o *Team-Teaching* por más de un profesor para proveer nuevas ideas en retroalimentar, interpretar y analizar las estructuras técnicas de los instrumentos, fue otra área que reveló la investigación como pertinente al desarrollo de la enseñanza individualizada, de acuerdo con Carey y Grant (2015). Sin embargo, otros resultados del estudio afirmaron que algunos profesores presentaron diferencias en la enseñanza en equipo, ya que se limitaba la atención individualizada y se hacía difícil seguir las diferencias que surgían en la enseñanza-aprendizaje de los docentes (Carey y Grant, 2015).

López (2015) definió la ejecución musical como “un cúmulo de destrezas procedimentales donde la interpretación musical depende de habilidades cognitivas y físicas en función” (p. 26). El autor explicó que la tradición de preparar estudiantes para ejecutar los instrumentos se ha convertido en el mayor enfoque de la enseñanza musical en las instituciones superiores. Asimismo, sostuvo que el énfasis del estudio de la Música Aplicada ha sido mayormente enfocado en los programas de preparación de músicos, a

pesar de reflejar dimensiones diferentes en sus contenidos. El autor explicó, además, que “Hasta el momento, la ejecución instrumental o vocal, la composición, la educación musical, la musicología y la musicoterapia han ocupado la mayoría de los ofrecimientos académicos superiores” (López, 2015, p. 28).

López (2015) sostuvo que los docentes en Música aún continúan enseñando la materia de la misma manera en que fueron educados por sus pasados maestros. El autor mencionó que “el modelo de acción pedagógica que presentan los maestros es una imitación de sus primeros mentores en la música” (López, 2015, p. 17), confirmando la continua práctica de la enseñanza tradicional en los sistemas educativos. El autor explicó, además, que las instituciones educativas varían en sus perspectivas ideológicas y no están centradas en atender las exigencias de los educadores a través de los requisitos de preparación académica. Sostuvo que “Existen diferencias filosóficas entre conservatorios, universidades y otras instituciones postsecundarias no universitarias” (p. 28). Recomendó, también, que se consideren las diferencias que existen en los contenidos de los programas académicos, adaptándose a las necesidades de cada estudiante (López, 2015).

Giroux (2016) examinó la valorización de los programas de Educación Musical a nivel subgraduados en Estados Unidos y qué cursos requieren en la especialización vocal o instrumental de su currículo. En esta investigación cuantitativa, se utilizó un estudio piloto, evaluado por 10 profesores que catalogaban las respuestas. Participaron en el estudio 601 maestros de Educación Musical seleccionados aleatoriamente para responder preguntas sobre la preparación académica de su currículo, a través de un instrumento de preguntas evaluadas en base a una escala Likert. La investigación incluyó la evaluación de 20 cursos subgraduados en Educación Musical, entre los cuales se destacaron

altamente en puntuaciones los de Educación Musical y metodología, práctica docente, Música Aplicada y los de experiencias clínicas en la enseñanza, por proveer estrategias de aprendizaje (Giroux, 2016).

Por otra parte, los cursos en Educación y Psicología Educativa recibieron puntuaciones bajas por carecer de relación o pertinencia directa con la Educación Musical. El estudio mostró que existía un 83% de los maestros participantes enseñando fuera de su área de especialización, por la cual se recomendó mayor énfasis en la preparación académica de la carrera magistral. El autor recomendó, además, que los cursos de metodología fueran enseñados por profesores con experiencias clínicas en los niveles K-12, donde los estudiantes participen en actividades reales de enseñanza desde el principio de su currículo. Las áreas de especialización específicas de un programa deben transferirse a los cursos de nivel graduado y proveerles talleres, seminarios o clases de verano para capacitar a los maestros (Giroux, 2016).

Programas de Educación Musical en Puerto Rico. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán (UIPR, 2020-2021). Esta universidad ofrece cuatro programas de estudios en Música, los cuales son: Bachillerato en Música en Educación Musical General-Vocal (Apéndice A), Bachillerato en Música en Educación Musical Instrumental, Bachillerato en Música en Música Aplicada y Bachillerato en Artes en Música (UIPR, 2020-2021). A pesar de que la UIPR incluye diversos cursos para la preparación de maestros en Educación Musical, ninguno de los programas del Recinto de San Germán ofrece un curso para la docencia de la Música Aplicada a nivel subgraduado (UIPR, 2020-2021).

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano (UIPR,

2020-2021). Este Recinto de la UIPR sólo provee un Bachillerato en Artes en Música Popular (Apéndice B). No ofrece un Bachillerato en Educación Musical y tampoco un curso para la docencia de la Música Aplicada a nivel subgraduado (UIPR, 2020-2021).

Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR, 2021). Esta institución pública ofrece tres bachilleratos en Educación Musical con concentración en Música Vocal, Instrumental y General (Apéndice C). La Institución brinda, además, un Bachillerato en Música con especialidad en Ejecución y Composición. El CMPR, no ofrece cursos para la docencia de la Música Aplicada a nivel subgraduado, con excepción al piano (CMPR, 2021).

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR, 2019-2022). El Recinto de Ponce de esta institución brinda un Bachillerato en Ciencias en Educación Elemental o Secundaria con concentración en Música (Apéndice D). El programa subgraduado de la PUCPR tampoco incluye un curso para la docencia de la Música Aplicada (PUCPR, 2019-2022).

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP, 2015). El Recinto de Río Piedras, ofrece un Bachillerato en Artes con concentración en Música (Apéndice E). El programa subgraduado de la UPRRP tiene un enfoque centrado en las Humanidades, complementándolo con cursos de Educación y Música. Por otro lado, la UPRRP tampoco ofrece un curso a nivel subgraduado para la docencia de la Música Aplicada (UPRRP, 2015).

Adiestramiento y talleres para docencia de la Música Aplicada. La necesidad de adiestrar maestros de Música en la enseñanza musical y reevaluar los programas académicos a nivel subgraduado y graduado fue señalada por Mark (1986), como un área

de estudio que requiere atender las demandas curriculares de los docentes. El autor afirmó que “Teachers who are not musicians should be schooled in music; musicians who are not teachers should receive teacher education; music teachers should be retrained” (p. 45).

Para el autor, era muy pertinente que se atendieran las necesidades de estudios de los futuros docentes en Música, explicando que es importante ofrecerle al estudiante aquello que es relevante en su formación académica (Mark, 1986).

Mark (1986) sostuvo que las observaciones realizadas a maestros de Música son las únicas experiencias de enseñanza que tienen los estudiantes universitarios de Educación Musical, mientras toman los cursos de preparación de maestros. El autor explicó, además, que los maestros novatos no muestran buen dominio de la materia, debido a la poca experiencia docente, que a su vez genera un primer año de enseñanza muy difícil para sus estudiantes y para ellos. Reveló que algunos maestros principiantes son exitosos por su habilidad natural de enseñar y no por la preparación académica adecuada, explicando que éstos gozan de mayor aceptación entre los directores y colegas (Mark, 1986).

Mark (1986) afirmó que es imperativo implantar cambios a los programas de preparación académica, incluyendo más experiencias clínicas, de manera que se eviten las decisiones erróneas por la enseñanza y el cambio tardío de disciplinas no musicales. Recomendó, además, que las universidades y programas graduados en Música ofrezcan talleres donde los docentes puedan recapacitarse en la enseñanza musical para reforzar sus áreas musicales, creativas y literarias. Los maestros de Música muestran interés y están dispuestos en invertir tiempo, dinero y esfuerzo personal por prepararse mejor a través de talleres de educación continua, los cuales le proveen múltiples beneficios

educativos, además de satisfacer sus necesidades docentes, según Mark (1986).

Para Bastien (1988), un candidato a ser maestro de Música Aplicada requiere que posea una preparación académica en su instrumento que incluya la enseñanza de piano de manera individual y grupal para la enseñanza de todos los niveles académicos, desde los niños hasta los adultos. Afirmó que el futuro docente debe poseer un adiestramiento académico que demuestre el dominio para preparar un estudio de piano privado, al igual que la habilidad para obtener estudiantes y organizarlos, además de administrar efectivamente un estudio de Música Aplicada. El autor expuso, además, que al docente corresponderá poseer una metodología de enseñanza del instrumento, además de saber seleccionar adecuadamente el repertorio y materiales de enseñanza por niveles de aprendizaje. El currículo del curso pedagógico deberá incluir temas relacionados a la enseñanza instrumental, incluyendo competencias, técnicas de memorización, tecnología en el estudio, ediciones del repertorio pianístico y entrevistas a pianistas profesionales (Bastien, 1988).

Shaum y Cupp (1991) afirmaron que es necesario que el futuro docente esté bien preparado académicamente para poder enseñar Música adecuadamente. Ambos autores concurrieron en que es necesario poseer un nivel de preparación académica eficiente para llevar a cabo la enseñanza de la Música Aplicada. Los estudiantes avanzados deben ser educados por maestros experimentados en la enseñanza de la Música Aplicada, en vez de arriesgar la reputación del docente, al intentar enseñar por encima del nivel que domine (Shaum y Cupp, 1991).

Por otra parte, Gardner (2000) afirmó que los maestros necesitan experimentar y entender la enseñanza previamente en su preparación académica para poseer dominio de

la materia y seguridad docente con sus futuros alumnos. El autor explicó que el maestro debe sentirse cómodo con el material que enseña para enseñar con conocimiento. El dominio de la materia de un maestro impacta a los alumnos cuando se utiliza correctamente el material de estudio. El autor afirmó, además, que en el campo de la Música, a los estudiantes jóvenes les gusta observar las participaciones en vivo de sus maestros, demostrando el dominio de la materia (Gardner, 2000).

Por otro lado, la responsabilidad para preparar futuros docentes adecuadamente recae sobre los profesores universitarios y éstos deben ayudar a los estudiantes. El autor señaló, además, que los maestros no deben conformarse con el adiestramiento docente que ya poseen, más bien deben desarrollar su disciplina a la luz de los cambios curriculares que surgen con el tiempo. El autor sostuvo, además, que los maestros deben estar bien preparados para impartir un mejor conocimiento a sus estudiantes. Gardner (2000) enfatizó que los educadores necesitan estar cómodos con la comprensión de su materia de enseñanza, además de entender el material de estudio a impartirse al estudiante. Sostuvo que “Teachers need to feel expert, and they need to embody expertise in the eyes of their students” (p. 133).

Coincidente con Bastien (1976), Cutietta (2001) ofreció sugerencias para prepararse académicamente bien al convertirse en un docente de Música. Indicó que la preparación académica de un futuro maestro de Música requiere desarrollar las destrezas de cantar, componer o tocar un instrumento. Es necesario, además, que el futuro docente posea destrezas musicales previamente aprendidas y estudiadas, para impartir conocimiento luego. Cutietta (2001) afirmó que, mientras más alto sea el nivel de desarrollo musical del futuro docente, mejor será su adiestramiento.

Aunque el dominio de un instrumento musical es fundamental para convertirse en un maestro de Música privada eficiente, no necesariamente es el único requisito, ya que deberá poseer otros atributos de enseñanza (Cutietta, 2001). El autor explicó, además, que el docente podrá tocar bien un instrumento, sin embargo, no necesariamente habrá garantía en que se convierta en un maestro eficiente. Cutietta (2001) afirmó que “It seems that just about anybody who plays an instrument feels qualified to teach private music lessons. The ability to play an instrument well seems to have little relationship to being able to teach that instrument to beginners” (p. 56).

Por otro lado, Cutietta (2001) sostuvo que existen otros factores, además de ejecutar adecuadamente un instrumento, para convertirse en un maestro eficiente. Estos principios deben ser evaluados por los currículos de Educación Musical, al preparar futuros docentes, según el autor. Afirmó que el maestro de Música debe poseer los siguientes requisitos para demostrar sus competencias docentes y buena preparación académica:

1. Pertenecer a una organización profesional de Educación Musical tal como la *Music Teachers National Association*.
2. Poseer un grado en Educación Musical o Pedagogía de la Música, favoreciendo que domine metodologías de enseñanza, versus aquellos que sólo tienen un grado en Música Aplicada.
3. Presentar estudiantes de Música Aplicada con un nivel y calidad de ejecución musical superior, en comparación con otros maestros de la especialidad.
4. Demostrar apoyo educativo y psicológico a sus estudiantes de Música Aplicada.

Hernández-Candelas (2007) analizó los estándares nacionales del DEPR del 2003 afirmando que los mismos no explicaban cómo se integraba la Música a los cursos de la corriente regular. La autora señaló que no existía adiestramiento o materiales de enseñanza que apoyaran a los maestros de Música. Por otro lado, en el mismo año, el DEPR sólo ofrecía certificaciones de maestros de Música en los niveles secundarios, permitiéndoles enseñar en el nivel elemental sin preparación académica elemental o licencia. La autora sostuvo que la falta de una buena preparación académica en el nivel Kínder a sexto grado aumentaba la ausencia de calidad en la Educación Musical de los niños. Hernández-Candelas (2007) finalmente recomendó que el DEPR implantara nuevas políticas educativas que incluyeran mayores adiestramientos de maestros de Música mediante talleres donde los docentes pudieran capacitarse mejor en sus destrezas musicales y por ende recibir su certificación.

Allende-Goitía (2010) presentó una antología de documentos relacionados a la historia de la Educación Musical en Puerto Rico, con 71 escritos que muestran el rol y función del docente-músico en la enseñanza-aprendizaje de la Música en escuelas públicas y privadas del país. Genovera de Arteaga (1934), citada en el documento #35 de Allende-Goitía (2010) definió lo que es la pedagogía musical como el “arte de saber transmitir” (p. 118). La investigadora, citada en Allende (2010) afirmó que las universidades del mundo se especializan en preparar tanto a educadores musicales que transmiten conocimiento, como a músicos artistas. Además, recomendó que los padres investigaran cuáles son los mejores maestros que puedan capacitar a sus hijos, hasta niveles de ejecutantes, en la Música Aplicada (Allende, 2010).

Parkes (2010) efectuó una investigación basada en la identificación de estrategias

de evaluación en la enseñanza privada del instrumento, con cinco profesores de Música Aplicada, a través de estudios de casos en distintas disciplinas, con un enfoque en la preparación académica. Dicho estudio reveló una mayor resistencia por parte de los profesores en la utilización de nuevos instrumentos de evaluación, ya que no reconocían la necesidad del mismo en la preparación académica de sus programas. Recomendó que se ofrezca mayor retroalimentación entre los compañeros en los escenarios de preparación del aprendizaje de la Música Aplicada y el diseño de rúbricas de evaluación bien definidas, evitando las tendencias tradicionales o viejas (Parkes, 2010).

El trasfondo histórico sobre la efectividad de un maestro en su enseñanza diaria fue examinado por Townsend (2011). Éste reveló que su fundador, Lowell Mason, mantuvo su interés en preparar académica y eficientemente a los futuros docentes de la Educación Musical. La preparación académica que el estudiante de Música realice es de vital importancia para Townsend (2011). Sostuvo que ésta es la base de la enseñanza-aprendizaje de la Música. La enseñanza efectiva de la Música se obtiene a través del dominio adecuado de su materia desde adentro hasta afuera, según el autor. Explicó que los docentes deben dominar eficientemente lo que enseñan, para poder guiar correctamente a sus estudiantes, creando un ambiente de confianza hacia la enseñanza. El impacto de una preparación académica adecuada se revela en el desempeño y seguridad emocional de los alumnos, según Townsend (2011).

Asimismo, Townsend (2011) afirmó que Lowell Mason fue uno de los fundadores de la Educación Musical en Estados Unidos, el cual luchó para que se prepararan estudiantes de nivel universitario adecuadamente en las áreas de contenidos y métodos de instrucción, cerca al 1837. El autor explicó que un futuro maestro de Música debe

dominar las áreas de contenido que tienen que ver con el dominio de una materia y su literatura, además de poseer buenas destrezas técnicas y desarrollo de materiales de enseñanza. Townsend (2011) afirmó que, como parte de los objetivos generales de la preparación de maestros en la Música Aplicada, se destaca, además, desarrollar una relación positiva con los alumnos. El autor también sostuvo que debe haber una relación significativa entre el maestro y el estudiante para trabajar artísticamente y afirma que el aprendizaje y el trabajo se fungen para producir relaciones entre maestro y estudiantes favorables (Townsend, 2011).

El desempeño estudiantil en los medios ambientes educativos de la enseñanza individualizada de los conservatorios de Música es el foco central que presenta Carey, Grant, McWilliam y Taylor (2013) en su investigación. Los autores señalaron una urgente necesidad de revisión pedagógica en la eficiencia de la enseñanza de la Música Aplicada dentro de los sistemas educativos de los conservatorios, ya que se continúa con la práctica tradicional de impartir conocimiento. El estudio señaló que algunos maestros de Música Aplicada en conservatorios carecen de preparación académica en las áreas pedagógicas de la materia, sosteniendo que no poseen prácticas educativas o se interesan por hacer investigación para enseñar correctamente. Los autores recomendaron mayor énfasis en la investigación de metodologías de la enseñanza privada (Carey et al., 2013).

De igual manera, Miksza y Berg (2013) realizaron un estudio durante un año y medio, donde se investigó cómo ocho docentes de Música instrumental progresaron en su rol de maestros practicantes. Los autores observaron el progreso de enseñanza de los maestros practicantes de Música instrumental. Este estudio longitudinal arrojó resultados con implicaciones hechas a nivel de competencias profesionales en la docencia de los

maestros principiantes. La preparación académica en la Educación Musical de estos maestros principiantes fue el foco de atención de esta investigación. Los maestros participantes del estudio centraron su interés en impactar a sus estudiantes a través de la calidad de enseñanza, tomando menos interés en su desarrollo profesional como educadores musicales novatos. Los resultados del estudio sostuvieron que los programas académicos de preparación de maestros aún necesitan más revisiones e inclusión de las necesidades estudiantiles alrededor de la experiencia de enseñanza (Miksza y Berg, 2013).

Browning (2017) afirmó que los maestros novatos de la Música Aplicada desean que sus profesores enseñen de manera diferente a como se hace por tradición, para poder tener más opciones y mejorar su desempeño mediante adiestramiento educativo. El verdadero proceso para educar a futuros docentes no consiste en decirles como enseñar a otros. El docente es responsable de crear un ambiente donde los futuros educadores puedan aprender a enseñar, con la ayuda de sus facilitadores del aprendizaje (Browning, 2017).

Para Browning (2017), un experto en la enseñanza del instrumento debe saber mucho de la materia de manera que se pueda conectar o aplicar ideas, conceptos y destrezas en la solución de un problema nuevo. En contraste, el autor sostuvo que no todos los expertos en la ejecución de la Música Aplicada son efectivos en la enseñanza de este. El conocimiento específico del contenido pedagógico de la enseñanza musical es la que los maestros utilizan para crear e improvisar actividades instruccionales llamadas pedagogía musical (Browning, 2017).

Experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada

A continuación, se presenta la revisión de literatura relacionada al rol del docente-músico y la enseñanza colaborativa en la categoría de experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

El rol del músico y el docente de la Música Aplicada. La relación entre las funciones de un educador musical y un músico profesional que enseña su instrumento fue examinada por Parkes (2009-2010) en las áreas de la naturaleza de la enseñanza, el maestro como ejecutante y las asociaciones existentes entre la Educación Musical con el estudio privado de la Música Aplicada. La autora sostuvo que existen semejanzas y diferencias en los roles universitarios que lleva a cabo un ejecutante, maestro y educador de Música, especificando que el primero es el que la interpreta cantando o tocando, el segundo es el que la demuestra y domina los contenidos pedagógicos y el último es el que educa a los estudiantes (Parkes, 2009-2010).

Por otro lado, la autora afirmó que, mientras los estudiantes de Música Aplicada adquieren experiencias de campo al ejecutar en público, los educadores musicales lo hacen aprendiendo técnicas y metodologías que le permiten realizar prácticas clínicas en sus instrumentos, supervisados por los profesores expertos en la materia. La investigadora explicó que, a pesar de que existen músicos profesionales que señalan enseñar en estudios privados sin la necesidad de cursos para la docencia de la Música Aplicada, su enseñanza carece de preparación y experiencias clínicas (Parkes, 2009-2010). El tiempo de estudio dedicado a la Música Aplicada, como estudiante universitario, no se compara con la formación pedagógica formal de enseñanza del instrumento, ya que el primero es meramente un ejercicio de aprendizaje docente (Parkes, 2009-2010).

Para la autora, existe una marcada diferencia en lo que es adiestrar y educar musicalmente, afirmando que los músicos no han sido educados para resolver problemas pedagógicos que les permita lidiar con las pedagogías eficientes e importantes del instrumento (Parkes, 2009-2010). La autora recomendó crear nuevos modelos de enseñanza musical donde se apoye una pedagogía comprensiva que provea experiencias de aprendizaje cooperativo y desarrollo de motivación intrínseca y extrínseca con adecuada evaluación, centrada en el aprendizaje del estudiante. La investigadora recomendó, además, que se compartan los conocimientos de los educadores musicales con los profesores de Música Aplicada para enriquecer las experiencias de enseñanzas de la Música individualizada (Parkes, 2009-2010).

Por su parte, Jones y Parkes (2010) realizaron un estudio cualitativo en siete universidades de Estados Unidos, donde se examinaron las razones que tenían 143 estudiantes subgraduados de Educación Musical y Música Aplicada, para seleccionar una carrera en la enseñanza de la Música. Los participantes llenaron un cuestionario en línea de 15 minutos, con preguntas abiertas sobre la investigación, revelando que decidieron escoger una carrera en Educación Musical para hacer una diferencia en sus estudiantes. Los autores sostuvieron que los participantes realizaban ambas carreras afirmando que los sujetos del estudio se veían como músicos-docentes, pero con nivel mayor de identificación magisterial (Jones y Parkes, 2010).

Fredrickson, Geringer y Pope (2013) plantearon que los programas universitarios necesitan la inclusión de experiencias docentes en su instrumento de especialidad. El enfoque de esta investigación fue evaluar las actitudes de los maestros practicantes en clases de instrumentos de cuerdas. El estudio utilizó un cuestionario como instrumento de

investigación, preparado por los tres autores e incluyó participantes que eran músicos profesionales, profesores y maestros con mayor de 17 años de experiencia en Música, además de estudiantes universitarios cursando Bachillerato en Música (Fredrickson et al., 2013).

Los autores mostraron la situación real que experimentan los alumnos en el campo de la enseñanza privada, afirmando que los universitarios señalan la necesidad de incluir más actividades de experiencias clínicas en su programa de estudios. Fredrickson et al. (2013) proporcionaron la situación real de experiencias clínicas en el campo de la enseñanza privada desde el punto de vista estudiantil, mostrando sus necesidades mayores en la práctica docente. Los investigadores plantearon que los programas universitarios necesitan la inclusión de experiencias docentes en su instrumento de especialidad.

Fredrickson et al. (2013) concurren en que los resultados obtenidos de éste estudio, junto a otros más, afirman que los músicos que enseñan clases de Música Aplicada deben pasar por el proceso educativo de aprender a enseñar el instrumento musical. El estudio concluyó que a los estudiantes practicantes les gustaba enseñar Música, disfrutaban el reto de enseñar a otros músicos y creían que la preparación del maestro era de vital importancia. Además, los autores revelaron que era muy necesario ser miembro de una organización profesional para proveer mayores oportunidades de experiencias clínicas en el área instrumental (Fredrickson et al., 2013).

Experiencias clínicas en la Música Aplicada y la enseñanza colaborativa.

Morales (1990) llevó a cabo una comparación en su disertación doctoral de los servicios de programas de Educación Musical en Puerto Rico con los de los maestros principiantes en los estados de Virginia, Florida y Georgia. El autor comparó la filosofía de Educación

Musical, los objetivos, las actividades y los procedimientos evaluativos de Música en Puerto Rico, con los mencionados estados. Morales (1990) afirmó que existen diferencias entre los maestros principiantes en Estados Unidos con los de Puerto Rico, en las áreas de filosofía, objetivos y procedimientos evaluativos. Además, el investigador concluyó y sugirió que el Departamento de Instrucción Pública de Puerto Rico (ahora de Departamento de Educación de Puerto Rico) debe diferenciar el servicio de entrenamiento entre las siete regiones escolares. El autor recomendó que los maestros inexperimentados de Música participen más en las actividades de adiestramiento, ofrecidas por el nivel central o regional del país, para desarrollar sus destrezas clínicas en el campo de su especialidad (Morales, 1990).

Por otro lado, la investigación de McClellan (2011), examinó los modelos de adiestramiento profesional de los educadores musicales, desde las normas tradicionales hasta las prácticas más recientes, planteando que algunos programas sólo se enfocan en el mejoramiento de las técnicas musicales, dilatando el desarrollo intelectual del docente. Según el autor, la calidad de la preparación de los educadores musicales dependerá de cuán eficiente han sido educados en sus currículos de preparación de maestros y si alcanzan a satisfacer sus metas estudiantiles. El autor sugirió que los programas académicos de Educación Musical deben incluir experiencias prácticas que promuevan el desarrollo conceptual del futuro maestro y atienda las necesidades educativas de los universitarios.

Para McClellan (2011), la preparación de los estudiantes de Educación Musical necesita enriquecerse con más experiencias clínicas y menos conferencias en los colegios, sosteniendo que deben tener más desarrollo de prácticas educativas con profesionales del

área, además de colaboración directa con aquellas comunidades que puedan ser futuros fuentes de empleo. El autor afirmó que, el elemento principal que forma un docente eficiente es la adquisición de poseer unas experiencias dentro de un medio ambiente escolar que provea prácticas con escenarios reales. Explicó, además, que los programas académicos deben incluir experiencias docentes donde los estudiantes puedan llevar a cabo microenseñanzas en las escuelas, experiencias de enseñanzas entre los compañeros (*peer- teaching*), autoevaluación, reflexión y análisis de sus clases (McClellan, 2011).

Parkes y Jones (2011) llevaron a cabo un estudio cualitativo donde se investigaron las causas que motivaron a los estudiantes subgraduados de Música Aplicada de siete universidades de Estados Unidos a seleccionar un programa de estudios en la enseñanza de la Música, con el fin de enseñar luego de graduarse. El estudio tuvo 91 participantes que contestaron un cuestionario con preguntas abiertas por un espacio de 15 minutos, revelando un bajo interés por escoger estudios en la enseñanza musical. Los resultados de la investigación revelaron, además, que la enseñanza de la Música no era del agrado ni disfrute de los participantes (Parkes y Jones, 2011).

El estudio también reveló que los estudiantes de Música Aplicada tampoco demostraban dominio de la docencia. La investigación sugirió que, para ampliar el interés por la docencia, los estudiantes de Música Aplicada necesitan aumentar sus experiencias de enseñanza del instrumento temprano en su programa académico y desarrollar su sentido de autoeficacia. Además, el estudio afirmó que algunos estudiantes de Música Aplicada escogían la docencia para hacer una diferencia en la vida de sus futuros alumnos, devolver a la comunidad aquellos conocimientos que ellos mismos habían obtenidos de maestros y reconocer la ayuda útil que tuvieron de sus docentes en la

enseñanza musical y la selección de esa carrera (Parkes y Jones, 2011).

Por otro lado, Elgersma (2012), efectuó una investigación que reveló las experiencias personales de ésta como profesora de la docencia de la Música Aplicada en piano y la investigación académica encontrada a través de un autoestudio. La autora explicó que los maestros de Música Aplicada necesitan mayor guía en el desarrollo de la instrucción y en el adiestramiento pedagógico. El adiestramiento del maestro es muy importante para Elgersma (2012), planteando que las experiencias clínicas en el mismo debe ser parte integral del currículo. Recomendó, además, que se evalúe cuidadosamente cómo se diseñan las prácticas de enseñanza en el instrumento, de manera que los estudiantes desarrollen la autoeficacia educativa cuando trabajan solos. De esta forma, los estudiantes, desarrollarán sus destrezas de manera que se conviertan en aprendices de calidad, además de independientes y autosuficientes (Elgersma, 2012).

Asimismo, la enseñanza y experiencias clínicas de la Música Aplicada fueron sustentadas por Parkes y Wexler (2012) con la Teoría de Lev Vygotsky (1978) como marco teórico de su investigación. Los investigadores afirmaron que los estudiantes alcanzarán mayores competencias educativas si son guiados por un maestro experto en el nuevo aprendizaje. La zona de desarrollo proximal de Vygotsky apoya la relación entre un maestro y estudiante que es asistido por el experto cuando el aprendiz no es capaz de resolver por sí mismo un problema. Ello describe la relación del maestro-estudiante en la enseñanza de la Música Aplicada, al alcanzar sus metas gradualmente, sin ayuda del docente (Parkes y Wexler, 2012).

En la mayoría de las escuelas, los estudiantes toman clases privadas de Música Aplicada con los mismos maestros a través de sus años de estudios, según Parkes y

Wexler (2012). Los autores investigaron la naturaleza de la enseñanza de la Música Aplicada en un estudio privado y recomendaron mayor investigación de las prácticas individualizadas de un instrumento. Sostuvieron que es importante observar a sus estudiantes privados para determinar de qué manera están aprendiendo y para ir desarrollando su independencia, de manera que puedan aprender el instrumento por sí mismos (Parkes y Wexler, 2012).

El objetivo del estudio realizado por Bjøntegaard (2014) fue investigar cómo los profesores de instrumentos de la *Norwegian Academy of Music* organizaban e impartían sus clases privadas, grupales o magistrales. La investigación se llevó a cabo con 11 estudiantes universitarios de vientos metales y reveló que la enseñanza grupal llevada a cabo entre pares como aprendizaje cooperativo permitía adquirir una experiencia clínica de enseñanza en su instrumento, desarrollando la responsabilidad y eficiencia docente. La investigación indicó, además, que el aprendizaje del instrumento se logra con el profesor a través de la enseñanza individualizada, además de las experiencias grupales y que este último modelo de enseñanza es más efectivo que el anterior (Bjøntegaard, 2014).

Por otra parte, la autora sostuvo que, a través de la combinación de la enseñanza privada con la grupal, se logra educar y preparar mejores músicos profesionales (Bjøntegaard, 2014). Más aún, afirmó que los estudiantes universitarios que participan en la enseñanza individualizada y grupal del instrumento adquieren experiencias clínicas que refuerzan sus destrezas como futuros docentes y desarrollen su sentido de responsabilidad. La autora señaló finalmente, la importancia de desarrollar las destrezas que independicen al estudiante de su profesor, de manera que puedan construir su propio conocimiento con algo que el estudiante hace y no con lo que se le ofrece en la enseñanza

individual (Bjøntegaard, 2014).

Powell publicó en el 2014 un artículo de investigación cualitativo con una población de 12 estudiantes practicantes de Educación Musical Instrumental entrevistados en una universidad pública de Estados Unidos. El estudio comparó las experiencias de clases demostrativas realizadas con los compañeros en la universidad, en contraste con las experiencias clínicas reales llevadas a cabo en una escuela existente. El estudio demostró un aumento mayor e interés en las experiencias clínicas de campo y una disminución en las clases demostrativas llevadas a cabo en la universidad, ya que los estudiantes universitarios se sentían incómodos en enseñar entre unos y otros, mientras que con los escenarios reales, lograban mayor efectividad en la enseñanza musical.

La combinación de la enseñanza cooperativa con las experiencias clínicas es altamente recomendada por el autor para brindarle ambos escenarios de práctica de enseñanza musical a los futuros docentes en música. Recomendó que se aumenten las experiencias reales de enseñanza musical con estudiantes K-12, contra las llevadas a cabo en los cursos universitarios. Las actividades realizadas en la universidad carecen de mayor validez para el futuro docente, según Polwell (2014).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo entre estudiantes en los escenarios educativos universitarios es muy beneficioso para el desarrollo de las experiencias clínicas en la enseñanza musical, de acuerdo a Hanken (2016). La autora explicó que entre las ventajas de incorporar el aprendizaje en grupo está el destacar la evaluación recibida por los demás, afirmando que lo importante es aprender de las ejecutorias de todos. Por otra parte, afirmó que es importante señalar que el aprendizaje cooperativo no debe generar competencia o envidia entre los compañeros al ejecutar su instrumento. Su

objetivo debe ser el de mejorar la adquisición de conocimientos y su evaluación, de manera que los estudiantes puedan reconocer que todos están en situaciones muy similares (Hanken, 2016).

Hanken (2016) exhortó a que los estudiantes de Música Aplicada se percaten que a través de este aprendizaje colaborativo se desarrolla la independencia y la confianza en sí mismo a la hora de demostrar las destrezas de enseñanza y ejecutorias musicales. La autora recomendó, además, que se inicie las lecciones semanales de la Música Aplicada con tres estudiantes, en vez de uno. De esta manera, dos estudiantes avanzados estarán enseñando y evaluando al novato a ser más autónomo y eficaz en su instrumento de estudio (Hanken, 2016).

Para recibir una adecuada experiencia clínica en la docencia musical, es necesario tener facilitadores que estén laborando en la disciplina y ayuden a construir el conocimiento entre ellos los futuros docentes (Lorenzo, López y Latorre, 2016). El aspirante a ser maestro de Música necesita recibir actividades y prácticas reales de enseñanza, además de una preparación académica adecuada en la Educación Musical. Los autores afirman que

...el alumno debe entrar en contacto con experiencias reales de aula antes de iniciar su formación universitaria, de modo que el aspirante a docente pueda contar en su momento con una orientación laboral anticipada que le permita optar, o no, consciente y voluntariamente por esta profesión, tomando como base su visión del entorno de trabajo en los centros educativos y evitando frustraciones profesionales que serán perjudiciales para él y para todo su entorno (Lorenzo et al., 2016, p.83).

Los jóvenes adultos pasan por una transición de estudios universitarios a trabajo formal, antes de adquirir éxito profesional en la docencia de la Música. Lorenzo et al. (2016) recomiendan que los futuros educadores musicales reciban experiencias previas antes de ser empleados por las instituciones educativas. El futuro docente de la Música Aplicada no sólo debe dominar y ostentar una formación profesional competente, sino que debe tener práctica en el empleo a realizarse posteriormente a sus estudios. Asimismo, el peso mayor de este compromiso recae sobre las instituciones educativas que tienen la responsabilidad de “que se interesen por la preparación de los estudiantes y se preocupen por su inserción y empleabilidad” (Lorenzo et al., 2016, p. 115).

Browning (2017) afirmó que lo que los maestros de Música dominan es lo que por años han practicado como estudiantes y docentes de la Educación Musical. Un experto es considerado aquel maestro que practica continuamente a través de un tiempo prolongado. Se toma cinco años para que un educador desarrolle destrezas de competente produciendo instrucción efectiva y pueda seguir reglas. Por otra parte, el autor critica el hecho de que los maestros novatos suelen ignorar lo que ya dominaban de la enseñanza-aprendizaje en la pedagogía musical. Asimismo, los educadores novatos enseñan Música tal y como les enseñaron a ellos, con excepción a que éstos tienen mejor acceso para tomar decisiones instruccionales sobre la enseñanza hoy día mediante la investigación del desarrollo del maestro (Browning, 2017).

Las experiencias de aprendizaje musical ayudan al futuro docente en definirse como maestros de la pedagogía musical, haciéndolos mejores docentes-músicos (Browning, 2017). Las experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada deben practicarse en los cursos metodológicos y prácticos de la Educación Musical, con

recursos como grabaciones en videos de las clases enseñadas con estudiantes reales, para autoanalizarlas. Estas experiencias clínicas deben ser repetidas y evaluadas por los profesores universitarios y maestros cooperadores, de manera que puedan aplicar las teorías de aprendizaje aprendidas en los cursos metodológicos universitarios (Browning, 2017).

Experiencias clínicas en programas académicos de la Música Aplicada. En la investigación de Peña (2010) se presentó y analizó el Modelo de Dreyfus y Dreyfus, evaluando las áreas que clarifican el conocimiento y aquellas que son controversiales en el campo de la educación en salud. Este modelo se divide en cinco etapas llamadas novato, principiante avanzado, competente, profesional y experto, donde el individuo es observado desde que sigue las normas, adquiere experiencia, transfiere conocimientos y responde a las destrezas adquiridas. El autor criticó el Modelo de Dreyfus al señalar que el mismo explica la manera de adquirir las destrezas, pero no ofrece explicación de las mismas. El Modelo de Dreyfus es aplicado a la disciplina de Música en el artículo desde la fase de experto, señalando que cuando el individuo tiene la habilidad de controlar la ejecución musical se lleva a cabo de manera no inmediata, ya que el ejecutante necesita imaginarse la música (tocando, cantando, escuchando), para permitir que la ejecución musical se logre de manera flexible y controlable (Peña, 2010).

Por otra parte, McPhail (2013) llevó a cabo un estudio basado en una investigación en acción, donde los estudiantes participantes sugirieron que la enseñanza musical debe incluir más enfoques formales en el desarrollo de la adquisición de destrezas a niveles superiores. El autor recomendó que se evalúen los trabajos y prácticas de la Música Aplicada en cuanto a qué se estudia y cómo se presenta la pedagogía del

instrumento. Una participación y aprendizaje con visión constructivista entre el maestro y el estudiante es recomendado por McPhail (2013), al afirmar que la enseñanza instrumental enfrenta un reto significativo para impartir conocimientos técnicos y musicales correctamente (McPhail, 2013).

Uno de los mayores hallazgos de la investigación realizada por McPhail (2013) fue el rechazo del principio en donde el conocimiento se adquiere a través de la transferencia de maestro hacia el estudiante, teniendo total control de la enseñanza el docente. Éste difirió de este principio y sostuvo que el conocimiento se edifica entre el maestro y el estudiante, defendiendo un paradigma constructivista. Este conocimiento constructivista envuelve un currículo con visión pedagógica que incluya estrategias y enfoques de enseñanza dirigidas a la enseñanza de la Música Aplicada (McPhail, 2013).

El autor apoyó, además, el desarrollo de la autonomía estudiantil en el estudio del instrumento privado, incluyendo la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, el desarrollo del auto monitoreo y la toma de responsabilidad propia del aprendizaje. El estudio señaló que la presentación de la autonomía en los estudiantes de Música Aplicada les ayuda a trabajar en grupos y poder seleccionar por sí mismo su repertorio, de manera que puedan dirigir sus prácticas individuales. El autor sostuvo también que el maestro debe ayudar al estudiante a lograr estas experiencias clínicas a través de su desempeño de trabajo como facilitador y modelo de enseñanza, atento a satisfacer las necesidades del estudiante (McPhail, 2013).

Asimismo, en un estudio realizado por Daniel y Parkes (2017) se reveló que las instituciones de enseñanza superior continúan enseñando la Música Aplicada de manera tradicional, sin evaluación continua o en la forma que fueron educados por sus maestros

de estudios privados. Más aún, los autores afirmaron que los profesionales de la Música Aplicada deciden incurrir en el campo de la enseñanza más tarde en sus carreras, sin entrenamiento pedagógico formal. Los investigadores explicaron que a pesar de que la mayoría de las instituciones superiores siguen la tendencia tradicional de enseñanza, ya se está comenzando a ver cambios en menor grado, con algunos programas de Música donde requieren al menos un curso pedagógico en su instrumento (Daniel y Parkes, 2017).

En el estudio mixto presentado por Daniel y Parkes (2017), y llevado a cabo con participantes de universidades públicas, privadas y Conservatorios de Música, participaron 54 personas provenientes de Australia, Estados Unidos, Korea, Nueva Zelanda y Tailandia. Los participantes contestaron preguntas relacionadas con la enseñanza de su estudio privado, recibiendo mayores respuestas de los primeros dos países. El estudio destacó el dato donde se muestra 46% de los participantes careciendo de entrenamiento pedagógico, pero trabajando en instituciones de enseñanza superior (Daniel y Parkes, 2017).

Los autores sostuvieron que, de la misma manera que se requiere que los maestros de K-12 estén certificados para trabajar en escuelas, se debe regular los requisitos de entrada de los programas de Música Aplicada en universidades con cualificaciones pedagógicas (Daniel y Parkes, 2017). El estudio encontró, además, que las costumbres de enseñanza de la Música Aplicada en el pasado aún prevalecen en los sistemas universitarios. La investigación reveló, también, que aún prevalecen muchos maestros de instrumentos sin preparación académica en la enseñanza de la Música Aplicada (Daniel y Parkes, 2017).

Daniel y Parkes (2017) recomendaron que los docentes que carecen de

preparación pedagógica deben asistir a talleres o conferencias que provean experiencias clínicas, donde aprendan a enseñar su instrumento de especialidad. Estos docentes deben tomar, además, cursos graduados con prácticas clínicas en la Música Aplicada.

Enfatizaron también la importancia de que los maestros lean artículos y libros relacionados al campo y que lleven a cabo observaciones a profesores que sí tengan la preparación y experiencia docente necesaria para obtener la eficiencia magisterial.

Seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada

La siguiente sección incluye las investigaciones realizadas en la categoría de seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada dirigidas a los estados emocionales de los docentes y sus efectos psicológicos y fisiológicos.

Características y estados emocionales de los docentes y su seguridad emocional en la enseñanza de la Música Aplicada. Ausubel y Robinson (1969)

destacaron la importancia que existe en atender las necesidades de los futuros docentes cuando toman sus cursos metodológicos. Los autores señalaron que es importante atender las necesidades de los universitarios al proveerles las destrezas necesarias para satisfacer sus inquietudes educativas como futuros docentes. Ausubel y Robinson (1969) sostuvieron que los programas de preparación de maestros son los responsables de anticipar situaciones clínicas que les permitan a sus estudiantes recrear las necesidades, de manera que los ayude a disminuir sus ansiedades docentes y, por ende, desarrollen una seguridad emocional efectiva al enseñar. Para los autores, es necesario que el estudiante universitario adquiera destrezas de entrenamiento educativo para poder ejercer con confianza profesional y adaptabilidad (Ausubel y Robinson, 1969).

En un estudio de Clemmons (2009) se reveló que las relaciones interpersonales

entre un maestro de Música Aplicada y sus alumnos son importantes debido a la naturaleza de la enseñanza privada, al compartir tiempo individualizado con los estudiantes que podrá generar mayor éxito en el aprendizaje. El autor centró su estudio en investigar cómo se logran las relaciones positivas entre los docentes y los alumnos de la Música Aplicada. La investigación de Clemmons (2009) se llevó a cabo durante los años 2005 al 2006 en un programa de verano con cuatro maestros de la *National Association of Teachers of Singing*, destacados por tener relaciones interpersonales favorables con los estudiantes, y 20 estudiantes de Música Aplicada que fueron observados, analizados y entrevistados.

Los datos fueron recolectados en 15 horas de grabación y 13 cuestionarios escritos por 24 participantes (Clemmons, 2009). El estudio arrojó resultados que indicaron que la confianza y creencia en sí mismo por parte del maestro es esencial para el éxito en la docencia. El autor analizó en su estudio cómo el estado emocional del maestro afecta al estudiante de Música Aplicada señalando que “a teacher’s emotional state can be highly contagious to students, and influential to their emotional condition and performance” (Clemmons, 2009, p. 263).

Asimismo, Casero (2010) presentó una investigación cualitativa que tuvo como objetivo central estudiar las características que determinan quién es un buen educador y qué cualidades personales y de seguridad en la enseñanza posee, según 125 alumnos universitarios que participaron en el estudio. Esta investigación cualitativa utilizó la técnica de análisis de contenido dividida en dos grupos con participantes del Departamento de Educación y Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares de España. Se investigó la calidad de los docentes en sesiones de 75 a 91 minutos. El autor afirmó

que “Un aspecto observado con relativa frecuencia ha sido la referencia a la seguridad que transmite el docente” (Casero, 2010, p. 232). Por otro lado, los resultados de la investigación mostraron una alta tendencia en la calidad docente basada en las competencias formales del educador y un giro menor hacia los aspectos personales, tales como la seguridad al enseñar (Casero, 2010).

Por otro lado, los maestros de educación general de Australia presentaron problemas de seguridad emocional al enseñar Música en los salones de clases, por causa de que carecen de suficiente conocimientos, preparación académica y prácticas reales en las Bellas Artes, de acuerdo a Rusell-Bowie (2013). Como base del estudio, se llevaron a cabo experiencias de campo reales, aplicando el modelo de Kolb en la teoría de aprendizaje de experiencia. Los niveles de confianza y competencias en la enseñanza de la Educación Musical mejoraron al aplicar el modelo de la teoría experiencial de Kolb, según el estudio de Rusell-Bowie (2013).

El autor planteó que, cuando los maestros practicantes adquieren confianza como producto de sus experiencias clínicas, éstos podrán demostrar su seguridad emocional mejor cuando ya sean profesionales (Rusell-Bowie, 2013). A su vez, afirmó que los estudiantes estarán más motivados a participar en las prácticas clínicas, si se ofrecen estas actividades educativas en los cursos de preparación de maestros. El autor sostuvo que las experiencias clínicas le ofrecerán mayor desarrollo de confianza y actitudes positivas hacia la enseñanza de la Música (Rusell-Bowie, 2013).

Bell-Robertson (2014) realizó una investigación donde señaló las múltiples formas que se pueden utilizar para apoyar a los maestros principiantes en la Educación Musical. Participaron 11 maestros principiantes con respuestas comunitarias realizadas a

través del Internet, estudiando el estado emocional de los futuros educadores en música y cómo estos pueden aplicar estrategias de enseñanzas que le permitan mejorar su estado de ánimo al enseñar. El estudio reveló que la comunidad en línea ayudó a los maestros de Música en mejorar sus necesidades emocionales a través de las sugerencias provistas por parte de los expertos en la Educación Musical, aunque diferían en aspectos de enseñanza curricular (Bell-Robertson, 2014).

Se recolectaron los datos a través de entrevistas realizadas tres veces por cada participante, donde luego fueron organizadas por categorías relacionadas a los códigos altruistas para ayudar, la camarería, empatía y las relaciones de apoyo de los maestros a los menos experimentados (Bell-Robertson, 2014). El autor sostuvo que la comunicación en línea ayudó a descubrir que los maestros sin experiencias no son únicos, observando que hay muchos más igual. El altruismo de los participantes se demostró, además, al querer ayudar a apoyar emocionalmente a los maestros principiantes (Bell-Robertson, 2014).

Cejudo y López-Delgado (2017) realizaron un estudio cuantitativo sobre el mejoramiento de las competencias docentes con una muestra de 196 maestros que contaban con uno a 30 años de experiencia docente y laboraban en 29 centros educativos públicos de España, a nivel infantil y primario. El estudio se llevó a cabo con un cuestionario de 30 ítems, construido con una escala de tipo Likert y adaptado, traducido y validado en varios idiomas. Los resultados del estudio reflejaron un mayor nivel de importancia hacia las características personales del maestro para lograr un trabajo de desempeño óptimo en la docencia. Los autores afirmaron, además, que las competencias emocionales y sociales de un maestro pueden ayudar a mejorar la calidad y efectividad

del maestro en la sala de clases (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Kang y Yoo (2019) llevaron a cabo un estudio de investigación cuantitativa en Estados Unidos con maestros entre 0 a 36 años de experiencia en el campo de la Educación Musical General, Instrumental, Vocal y áreas relacionadas de la Música. Participaron 218 maestros de Educación Musical en el estudio, respondiendo un cuestionario provisto por los investigadores. Los maestros de Música se encontraban en las etapas entre novatos hasta expertos en la disciplina, organizados por sus años de experiencia docente. El propósito del estudio fue investigar la relación existente entre las necesidades psicológicas y de trabajo del educador musical con su bienestar humano. Las necesidades psicológicas que el estudio examinó fueron las de las relaciones de apoyo entre el docente y su entorno educativo y sus competencias profesionales en el dominio de la disciplina (Kang y Yoo, 2019).

Las variables del estudio fueron las competencias profesionales unidas a las relaciones positiva entre los docentes de Música y el personal educativo, arrojando resultados fuertes que reflejan un aumento en el bienestar propio y buen estado psicológico de los maestros al enseñar la disciplina (Kang y Yoo, 2019). Los investigadores señalaron que los maestros con más de 30 años de práctica docente eran utilizados en posiciones administrativas con mayores responsabilidades profesionales y/o administrativas debido a su experiencia educativa, habilidades intelectuales y cualidades de liderazgo en la profesión. Además, esta población de docentes demostró mayor bienestar propio en la variable de competencia sobre la de relaciones de apoyo por su madurez profesional en la enseñanza musical (Kang y Yoo, 2019).

Por otra parte, la variable de la competencia profesional resultó ser más fuerte

entre los docentes que la de las relaciones de apoyo humano para adquirir mejor bienestar. Esto depende grandemente de la etapa de experiencia en que se encuentre el docente y varía según pasan los años de prácticas. La investigación señaló, además, que los maestros de Música entre 0 a 9 años o 30 años o más de experiencia docente mostraban mayor bienestar con la variable de las relaciones de apoyo con los demás (Kang y Yoo, 2019).

De otro lado, los docentes entre 10 a 29 años de experiencia respondieron tener mayor bienestar o seguridad emocional ante la variable de las competencias profesionales exitosas. En resumen, los resultados del estudio revelaron que después de varios años de experiencia, los maestros de Música desarrollaron mayor seguridad emocional para enseñar e interesarse por la enseñanza musical, mediante el dominio de la materia y la adquisición de buenas relaciones humanas (Kang y Yoo, 2019).

Desarrollo de la seguridad emocional y los efectos psicológicos y fisiológicos.

Cummings, Davies y Campbell (2000) afirmaron que la teoría de seguridad emocional examina el desarrollo de tres dominios en los individuos: el cognitivo, emocional y fisiológico. Esta teoría enfatiza el nivel de importancia de las emociones y sus reacciones hacia situaciones de conflictos (Cummings et al., 2000). Los autores plantearon que la teoría funciona como un mediador entre los sujetos produciendo depresión, como resultado de uniones conflictivas y arrojando correlaciones positivas entre las situaciones dificultosas y el estado emocional de la familia (Cummings et al., 2000). Por otro lado, la falta de descanso, la fatiga y la irritabilidad, son algunos de los síntomas asociados a los desórdenes de ansiedad y preocupación por el aprovechamiento académico en los individuos con ausencia de seguridad emocional (Cummings et al., 2000).

La seguridad emocional fue explicada por Linderfield (2003) de manera específica, como “la seguridad en uno mismo” que ocurre “cuando interiormente sabemos que podemos confiar en nuestra capacidad de ejercer el pleno control de nuestros sentimientos” (p. 12). La emoción fue definida por la autora como “una experiencia interna personal” o como “una serie de fenómenos de observación científica” (Linderfield, 2003, p. 29). La autora sostuvo que una emoción puede ocurrir en diferentes partes del cuerpo, ya que distintos eventos se conectan a través de la mente. Mas aún, ella afirmó que, para dominar la seguridad emocional del individuo, es necesario controlar el temperamento y valorar las habilidades que se poseen, además de examinar el nivel del miedo, vergüenza, rabia, apatía o culpa que se tenga. Sugirió, además, que se respire profundamente, al sentir los sentimientos de miedo o nerviosismo (Linderfield, 2003).

Linderfield (2003) expuso en su libro diversas estrategias para que el individuo pueda desarrollar una seguridad emocional y confianza en sí mismo más positiva, al lograr controlar sus emociones. La autora sugirió que se desarrolle positivamente el autocontrol consciente de las reacciones emocionales, tales como la depresión o tristeza, la baja autoestima, la inmovilidad, la irritabilidad o el carecer de emoción. Además, la autora sostuvo que, para obtener una buena seguridad emocional, se debe desarrollar el respeto propio; la identidad personal; el beneficio de las capacidades intelectuales; las emociones positivas y la motivación propia; la toma de decisiones propias y adecuadas, evitando las situaciones de pánico y el cultivo de una buena salud física y mental que libere de tensión al sistema nervioso e inmunológico del ser humano. Ésta señaló, además, que si no se logra dominar un nivel normal de seguridad emocional en la mente y el cuerpo del individuo, se cargan los sistemas fisiológicos por no desprenderse de los

sentimientos de miedo (Linderfield, 2003).

Abrahams y Head (2005) aseveraron que, al comenzar a enseñar por primera vez, los docentes desarrollan ansiedad, ya que piensan que el maestro anterior era mejor enseñando y como maestros novatos tienen que enfrentar mayores retos que los más experimentados. Recomiendan que se hagan cambios a los programas académicos durante el primer año de enseñanza del maestro principiante, de manera que se puedan evaluar los asuntos cruciales que afectan la docencia a diario (Abrahams y Head, 2005). Los investigadores señalaron áreas a mejorar dentro de un currículo musical, tales como: la Educación Musical en la sociedad, la enseñanza artística y la necesidad de un curso pedagógico en su instrumento musical. Los programas de Música son vulnerables a los cambios en la sociedad y sus maestros necesitan asociar las experiencias auditivas exteriores con las que se ofrecen en el salón de clase, de acuerdo con los autores. Abrahams y Head (2005) afirmaron que los maestros de Música llevan el rol de conectar las metas y objetivos de la Educación con su comunidad.

Por otra parte, Marchesi (2008) explicó que el sistema educativo está muy afectado por las tensiones sociopersonales que enfrentan los docentes en el siglo XXI. Afirmó que la falta de “motivación y preparación de los profesores” (p. 71) es una de las causas que producen tensión y carencia de confianza de parte de los docentes. Además, el autor indicó que “el compromiso de los profesores exige también preparación profesional, competencia para enseñar en diferentes contextos y a diferentes alumnos, sensibilidad ante las necesidades educativas de los alumnos y preocupación por ellos” (p. 74-75). Por otro lado, Marchesi (2008) exhortó a la sociedad educativa a que se resalte la valoración del profesorado, ya que “El bienestar emocional es una condición necesaria para la buena

actividad educativa” (p. 73).

Los factores psicológicos también fueron evaluados en un estudio de Jones y Parkes (2010) destacando aspectos relacionados a la enseñanza musical y las competencias, éxito o fracaso profesional, autoeficacia o desarrollo personal del docente. Los efectos positivos del desempeño académico en la Música Aplicada y el aprendizaje de la Música también fueron estudiados, ya que los estudiantes subgraduados se identifican como músicos-docentes. Los resultados del estudio mostraron una tendencia mayor en la selección de la Educación Musical como carrera en casi todos los estudiantes, en contraste a la selección de una profesión en la Música Aplicada. Todos los cuestionarios fueron codificados y analizados en base a la Teoría Emergente propuesta en el 1967 por Glaser y Strauss (Jones y Parkes, 2010).

Winter, Davies, y Cummings (2010) examinaron las relaciones entre la inestabilidad familiar y el sentido de seguridad emocional de una persona. El estudio evaluó, además, cómo la comunicación positiva entre los individuos modificaba las conductas de inestabilidad y como la ausencia de seguridad emocional causaba el aumento de problemas psicológicos en ellos. Los autores examinaron los efectos de las relaciones interparentales y la comunicación optimista entre ellos, al presentar síntomas fisiológicos y psicológicos que producen inestabilidad. Se afirmó, además, que la recurrencia de los eventos difíciles disminuye el nivel de confianza entre las partes. El estudio se llevó acabo con 224 familias para estudiar la relación entre la comunicación y la seguridad o estabilidad emocional que sentían los individuos. Los resultados del estudio reflejaron que la inestabilidad entre las partes es relacionada a la seguridad emocional y comunicación optimista con los demás, según Winter et al. (2010).

El estudio longitudinal de Davies, Cicchetti y Martin (2012) se llevó a cabo con 201 participantes, señalando que los sentimientos de miedo, coraje o tristeza, problemas de atención, ansiedad o depresión están relacionados a la ausencia de seguridad emocional o aprendizaje social de la experiencia. El estudio de los autores evaluó las relaciones de conflictos y los efectos psicológicos que se desarrollan en ellos, afectando su seguridad emocional más adelante, en su crecimiento (Davies et al., 2012). Los investigadores indicaron, que, además de reflejar miedo, los individuos también muestran conductas de coraje, variedad de temperamentos como tristeza y cambios en sus estatus socioeconómicos (Davies et al., 2012).

Legette y McCord (2014-2015) investigaron la percepción estudiantil de la preparación de maestros de Música y qué aspectos de la enseñanza son los más desafiantes y gratificantes para los futuros docentes. Los autores llevaron a cabo una investigación cualitativa con 104 participantes, los cuales eran estudiantes de cursos metodológicos en una universidad del sureste de Estados Unidos. El estudio de Legette y McCord (2014-2015) utilizó una instrumentación de entrevistas con preguntas abiertas relacionadas a la percepción del estudiante universitario y cómo se sentían al pasar por la transición de estudiante a maestro.

La investigación demostró una necesidad de mejorar la preparación académica de los universitarios en los cursos metodológicos, de manera que se desarrolle la docencia más eficiente a través de las experiencias clínicas provistas en estos cursos. Los autores afirmaron que, a través de la inclusión de prácticas reales en los cursos metodológicos se fortalece la seguridad emocional del docente. A su vez, los estudiantes podrán estar menos ansiosos cuando inician su carrera magisterial (Legette y McCord, 2014-2015).

McClellan (2014) sostuvo que los estudiantes de Educación Musical presentan altos niveles de estrés, debido a las presiones que los programas académicos ejercen en las áreas de Música Aplicada, versus los de su especialidad. Existe una necesidad de evaluar los programas universitarios en Educación Musical y sus efectos en las experiencias sociales adquiridas por los estudiantes, señalando que los Departamentos de Música siguen el centro de crecimiento intelectual para los alumnos. El estudio llevado a cabo con estudiantes subgraduados de Educación Musical señaló la importancia de examinar los currículos de clases de dicho programa y los beneficios profesionales para los maestros de Música Aplicada (McClellan, 2014).

En un estudio cualitativo de casos múltiples presentado por Natale-Abramo (2014), se investigó la identidad de tres educadores musicales del área instrumental en escuelas públicas de Estados Unidos y la tensión generada en la enseñanza por causa de una preparación académica centrada en la ejecución musical y no en experiencias clínicas. El estudio del autor se llevó a cabo en tres ocasiones con cada participante, con entrevistas grabadas, observaciones, notas del campo y análisis narrativo. Natale-Abramo (2014) concluyó en su estudio que, al enfatizar el desarrollo de las habilidades como músicos, se descuida el desarrollo pedagógico necesario para enfrentar la enseñanza en sus primeros años de experiencia y se crea una situación de tensión en el docente.

Natale-Abramo (2014) explicó que existe tanto enfoque en que los docentes desarrollen las destrezas musicales de sus alumnos que se pierde de vista la experiencia clínica necesaria para la docencia de la Música Aplicada. La identidad del maestro de Música como ejecutante profesional o docente puede reflejar conflictos, tensión o desigualdad entre los roles del educador novato y su función como artista musical. A su

vez, esta situación tensa se refleja directamente en la preparación académica que se necesita para participar en los conjuntos musicales como ejecutantes, contra el entrenamiento metodológico que se requiere para llegar a ser un maestro eficiente. Por otra parte, los estudiantes universitarios sienten presión al tratar de mantener los dos roles de músicos-docentes, restando tiempo al desarrollo creativo de actividades pedagógicas estudiantiles (Natale-Abramo, 2014).

La investigación llevada a cabo por Cummings y Miller-Graff (2015) centró su atención en estudiar los efectos psicológicos, fisiológicos y sociales presentes en los individuos con falta de seguridad emocional. Los autores sostuvieron que la inseguridad emocional que las personas exhiben, en ocasiones puede crear dificultades de conductas, afectando su sistema nervioso y produciendo problemas respiratorios de arritmia o sinusitis. Además, las personas pueden, en ocasiones, mostrar dificultades con los procesos de atención y los desórdenes biológicos del sueño, afectando su desempeño académico, mostrando síntomas de estrés post traumáticos o temores (Cummings & Miller-Graff, 2015).

Por otra parte, Joseph (2015) investigó el proceso de enseñanza-aprendizaje que reciben los estudiantes que necesitan tomar un curso de Educación Musical General, como requisito del programa subgraduado de Educación Primaria, en *Deakin University* en Australia. En dicha investigación, se utilizaron cuestionarios y entrevistas hechas a futuros docentes que querían graduarse de un Bachillerato en Educación Primaria con créditos en Música. El estudio tuvo una participación de 120 mujeres y 23 hombres (entre 20-41 años), en su mayoría de 20 a 25 años. Los participantes encontraron que aprender a enseñar Música les ayudaba a incrementar el valor y el aprendizaje de la Educación

Musical, además de aumentar su confianza y competencias en la enseñanza musical (Joseph, 2015).

Joseph (2015) sostuvo que existe vasta investigación que indica que la mayoría de los maestros generales de Educación muestran falta de confianza al momento de impartir conceptos musicales a sus estudiantes, por tener muy pocos créditos de enseñanza musical. La investigación mostró que, en el año 2014, 243 estudiantes del programa de Educación Primaria tomaron el curso de Bellas Artes para prepararlos como futuros maestros generales que puedan enseñar Música, con más confianza en sí mismos (Joseph, 2015). De estos estudiantes, la autora utilizó 143 para su estudio, los cuales fueron entrevistados con relación al beneficio de incluir Educación Musical en la escuela primaria. El estudio demostró algunas de las ventajas de enseñar Música, además de señalar que el factor tiempo influía en la seguridad y confianza de la enseñanza eficiente del maestro (Joseph, 2015).

El estudio de Joseph (2015) incluyó un taller de cuatro semanas ofreciendo estrategias y técnicas a futuros maestros que deseaban enseñar Música y, por consiguiente, aumentar su seguridad docente. Los alumnos expresaron que obtuvieron diversas ventajas del taller de Música, ya que les proveían buenas ideas para desarrollar actividades de salón de clases que, a su vez, les ampliaba mejor confianza para llevar a cabo actividades que antes no podían realizar. El estudio señaló, además, que las experiencias clínicas en la docencia de la Música ayudaron a aumentar la seguridad emocional de los estudiantes universitarios y que necesitan educación continua en la Educación Musical para desarrollar mayor confianza y crecimiento docente (Joseph, 2015).

Síntesis de la revisión de literatura

Entre los señalamientos de la revisión de literatura, se observa que, por más de 40 años permanece aún la preocupación de expertos en la disciplina de la Educación Musical y la Música Aplicada en recibir una preparación académica adecuada en la enseñanza individualizada de un instrumento musical (Abrahams y Head, 2005; Allende-Goitía, 2010; Bastien, 1976; Bastien, 1988; Cutietta, 2001; Daniel y Parkes, 2017; Frederickson, 2010; Giroux, 2016; Legette y McCord, 2014-2015; Mark, 1986; Mark y Gary, 1999; McClellan, 2014; Shaum y Cupp, 1991 y Watson, 2010). También se encontró que, los investigadores continúan haciendo señalamientos en cuanto a revisar los currículos académicos de las disciplinas de Educación Musical y Música Aplicada para incorporar u ofrecer más experiencias clínicas en la enseñanza de la Música individualizada, versus la tendencia tradicional en la sala de clases general (Bjøntegaard, 2014; Daniel y Parkes, 2017; Elgersma, 2012; Frederickson, 2010; Fredrickson et al., 2013; Giroux, 2016; Hanken, 2016; McClellan, 2011; McPhail, 2013; Parkes y Jones, 2011; Parkes y Wexler, 2012; Powell, 2014 y Watson, 2010).

Entre los hallazgos encontrados en la revisión de literatura se reveló la preocupación de los investigadores en que aún permanece la tendencia de enseñar la Música Aplicada de manera tradicional, repitiendo la instrucción de los pasados docentes y enfatizando las áreas técnicas no secuenciales del estudio del instrumento (Bjøntegaard, 2014; Carey et al., 2013; Daniel y Parkes, 2017; López, 2015; Parkes, 2010 y Slawsky, 2011). Por otro lado, se observan los señalamientos de los autores sobre la necesidad de prepararse mejor en la Música Aplicada con énfasis en los asuntos pedagógicos del instrumento, al exponer que aún se está enseñando sin la autorización de las agencias

acreditadoras que otorgan certificaciones, permisos o licencias para impartir conocimiento del instrumento musical (Carey y Grant, 2014; Daniel y Parkes, 2017; Giroux, 2016; Mark y Gary, 1999 y Watson, 2010). Se presentaron además, recomendaciones para enriquecer los currículos de Educación Musical de manera constructivista, al señalar que se debe incorporar actividades colaborativas (*Peer teaching*) de enseñanza (Bjøntegaard, 2014; Browning, 2017; Elgersma, 2012; Hanken, 2016; Lorenzo et al., 2016; McClellan, 2011; Morales, 1990; Parkes y Jones, 2011; Parkes y Wexler, 2012 y Powell, 2014), versus la manera tradicional de recibir instrucción de un mismo maestro de Música Aplicada sin recibir la oportunidad y adiestramiento de experimentar la enseñanza del instrumento (Bjøntegaard, 2014; Browning, 2017; Hanken, 2016; Hernández-Candelas, 2007 y McClellan, 2011).

En contraste, Powell (2014) no apoya las experiencias clínicas llevadas a cabo a través de *Peer teaching* por considerar que no proveen identidad personal y real al futuro docente. Además, Carey y Grant (2015) concurren con Powell (2014), al afirmar que las diferencias en la enseñanza en equipo limitan la atención individualizada de los alumnos.

La revisión de literatura llevada a cabo en esta investigación sugiere, asimismo, que se continúe estudiando y especializando en las áreas de la docencia, para no proseguir enseñando de manera tradicional o dar por sentado que su enseñanza está correcta y no se necesita seguir creciendo (Gardner, 2000). Igualmente, los investigadores utilizados en esta revisión de literatura recomiendan evaluar los currículos de enseñanza a la luz de las necesidades del estudiante de Educación Musical, responsabilizando a los directores académicos y profesores universitarios de los programas de estudio (Carey y Grant, 2015; Gardner, 2000; López, 2015; Lorenzo y Latorre, 2010 y Pellegrino, 2014).

Por otra parte, los investigadores recomendaron que se diseñen currículos de Educación Musical con énfasis en los estándares nacionales de cada país, enfocándose en la enseñanza de la Música Aplicada del futuro docente (Browning, 2017; DEPR, 2015; DEPR, 2016; DEPR, 2018; Frederickson, 2010; Giroux, 2016; Lorenzo et al., 2016; NAFME, 2014 y Roystone y Springer, 2017). Mediante un examen cuidadoso de la literatura provista en esta investigación, se encontró que existen temas semejantes al problema de investigación enfocado en los maestros de Educación Musical en Puerto Rico (Allende-Goitía, 2010; DEPR, 2015, 2016 y 2018; Hernández-Candelas, 2007; López, 2015; Lorenzo et al., 2016; Lorenzo y Latorre, 2010; Morales, 1990 y Parker y Parker, 1978) y en otros lugares alrededor del mundo, tales como: Australia, España, Estados Unidos, Europa, India, Nueva Zelandia y Reino Unido (Bastien, 1976, 1988; Browning, 2017; Carey et al., 2013; Casero, 2010; Clemmons, 2009; Frederickson, 2010; Giroux, 2016; Jones y Parkes, 2010, 2011; Legette y McCord, 2014-2015; Mark, 1986; Mark y Gary, 1999; Natale-Abramo, 2014; Parkes, 2009-2010; Parkes, 2010; Powell, 2014; Slawsky, 2011; Townsend, 2011 y Watson, 2010).

Como resultado de una preparación académica adecuada que provea experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada para el futuro maestro se examinó además el impacto que presentan los docentes de la Educación Musical en su seguridad emocional al enseñar, afirmando que existe valoración y pertinencia entre las categorías de la investigación (Bell-Robertson, 2014; Casero, 2010; Cejudo y López-Delgado, 2017; Clemmons, 2009; Hanken, 2016; Joseph, 2015; Legette y McCord, 2014-2015; Linderfield, 2003; Marchesi, 2008; Natale-Abrams, 2014; Rusell-Bowie, 2013 y Winter et al., 2010). Se señala, igualmente, que la seguridad emocional es afectada por aspectos

fisiológicos (insomnio, inmovilidad, problemas respiratorios) y psicológicos (depresión, estrés, ansiedad, temor), que tienen relación con la falta de preparación académica en la docencia de la Música Aplicada y la carencias de experiencias clínicas en el instrumento musical (Cummings et al., 2000; Cummings y Miller-Graff, 2015; Davies et al., 2012; Legette y McCord, 2014-2015; Linderfield, 2003; Marchesi, 2008; Natale-Abramo, 2014 y Winter et al., 2010).

La revisión de literatura señala, además, los aspectos que ofrecen seguridad emocional al docente de Música, aumentando su autoestima profesional, desarrollando las buenas relaciones entre docentes, evaluando la identidad personal versus la profesional e identificando las áreas que ofrecen una mejor confianza y estabilidad al enseñar (Casero, 2010; Cejudo y López-Delgado, 2017; Clemmons, 2009; Hanken, 2016; Kang y Yoo, 2019; Linderfield, 2003; Marchesi, 2008; Natale-Abrams, 2014; Russell-Bowie, 2013 y Winter et al., 2010).

Asimismo, esta investigación analiza características en común entre la preparación académica y la seguridad emocional para la docencia de la Música Aplicada (Abraham y Head, 2005; Ausubel y Robinson, 1969; Bastien, 1988; Cutietta, 2001; Legette y McCord, 2014 y Townsend, 2011). Por otra parte, también se encontró relación temática sobre la preparación académica y las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada (Giroux, 2016; Parkes y Wexler, 2012 y Peña, 2010).

Entre las recomendaciones de esta revisión de literatura están el incrementar y reexaminar los currículos de Educación Musical en los niveles superiores de Puerto Rico, evaluando la preparación académica adecuada que provea suficientes experiencias clínicas en el campo de la Música Aplicada, permitiendo el desarrollo profesional de los

futuros docentes (Allende, 2010; Carey y Grant, 2015; Elgersma, 2012; Fredrickson et al., 2013; López, 2015 y McClellan, 2014; Morales, 1990). Se espera, además, que se analicen las tendencias de la enseñanza tradicional versus el nuevo paradigma constructivista que señalan los investigadores de esta literatura (Carey y Grant, 2015; Giroux, 2016; Gordon, 2012; McPhail, 2013 y Parkes y Jones, 2011). Se debe, asimismo, identificar las áreas débiles y fuertes de los currículos de Educación Musical en Puerto Rico, de manera que cumplan con las necesidades estudiantiles de los futuros docentes (Carey y Grant, 2015 y López, 2015).

Por otra parte, los programas de estudios en Educación Musical examinados en esta investigación reflejan la falta de cursos para la docencia de la Música Aplicada en el nivel subgraduado (UIPR, 2020-2021; CMPR, 2021; PUCPR, 2019-2022; UPRRP, 2015). En contraste, la Universidad de Guadalajara en México (UG, 2019) ofrece un curso para la docencia de la Música Aplicada en su programa subgraduado en Música titulado Metodología del Instrumento (antes Pedagogía Musical Comparada) en las especialidades de cuerdas, vientos, percusión, teclados y canto (Apéndice F). Asimismo, Florida Southern College (FSC, 2020-2021) ofrece un Bachillerato en Educación Musical General con cursos para la docencia de la Música Aplicada de manera individual y grupal titulados Pedagogía de Cuerdas, Pedagogía de Vientos-Maderas y Metales, Pedagogía Coral y Pedagogía de Percusión (Apéndice G).

Capítulo III.

Método

El propósito de esta investigación fue analizar la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional, según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes. Este capítulo describe el diseño de investigación cualitativa que se utilizó, los participantes, los instrumentos de medición o métodos para acopiar información y el método para analizar los datos que se recolectaron. Esta investigación se basó en el enfoque crítico sustentado con la teoría emergente de Glaser y Strauss (1967).

Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. El diseño de esta investigación fue un estudio fenomenológico de casos múltiples, desde el paradigma crítico cualitativo, que se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad con tres codificadores. En la investigación se obtuvieron los datos a través de entrevistas en profundidad, con 10 maestros de un programa de Educación Musical, seleccionados al azar y que enseñaban clases de Música Aplicada.

Esta investigación fue sustentada con un enfoque cualitativo definido como el estudio de un problema de investigación que le ofrece significado a una dificultad social o de humanos (Creswell, 2007). El autor explica que la investigación cualitativa recolecta datos que arrojan información sensible de los entornos y personas que se están estudiando. Por otra parte, la investigación tiene un paradigma crítico, descrito por

Melero (2011) como un sujeto que experimenta “un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar” (p. 344). El autor sostiene, además, que “La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo” (Melero, 2011, p. 343).

Por otro lado, un diseño fenomenológico, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), tiene el propósito de “explorar, describir, y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y describir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493). Los autores exponen que el diseño fenomenológico se enfoca en “la esencia de la experiencia compartida” (p. 493) entre las personas que han experimentado el fenómeno. El propósito de este diseño fenomenológico fue recolectar datos relacionados con el problema de investigación en sujetos que eran maestros de Música Aplicada en una escuela de Bellas Artes (EBA), donde se analizaron y compararon las vivencias, según lo recomiendan Hernández Sampieri et al. (2014).

Para llevar a cabo esta investigación cualitativa se utilizó un estudio de casos múltiples con 10 maestros que enseñaban clases de Música Aplicada. El estudio de casos múltiples se conoce como una exploración en profundidad de un proceso, evento o persona que utiliza una colección de datos a través de un periodo de tiempo extendido, de acuerdo con Phillips (2008). Asimismo, Creswell (2007) afirma que el estudio de casos múltiples es una investigación cualitativa, en donde el investigador examina un sistema, un caso o casos en profundidad, con detalles recolectados a través de observaciones,

entrevistas, material de audiovisual o documentos que describen los temas del estudio. Además, Anfara y Mertz (2006) describen el estudio de casos colectivos o múltiples, como una investigación de un fenómeno contemporáneo que indaga desde un contexto de vida real, utilizando diversos recursos de recolección de datos.

El estudio de casos múltiples de esta investigación cualitativa se realizó mediante la entrevista virtual en profundidad a maestros de Música Aplicada que participaron voluntariamente. Robles (2011) describe la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa muy útil que se basa en los objetivos de la investigación con “reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno” (p. 39). El autor afirma, además, que la entrevista en profundidad requiere “descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, p. 40).

De igual modo, Creswell (2007) define la entrevista en profundidad como el significado fenomenológico que un grupo pequeño de personas le otorgan a una experiencia vivida. La entrevista profunda es una situación en “donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 221). Además, la entrevista en profundidad “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda flexibilidad para manejarla” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Asimismo, la entrevista en profundidad se enfoca en comprender las experiencias vividas por los entrevistados, desde sus propias perspectivas, expresadas en sus palabras textuales (Robles, 2011)

En este estudio de casos, los participantes respondieron abiertamente a una entrevista virtual en profundidad. La entrevista recolectó las respuestas a las preguntas semiestructuradas y abiertas, en base a las experiencias personales de la enseñanza de la Música Aplicada, por medio de una guía de preguntas (Apéndice H). Estas respuestas se enfocaron en la docencia de la Música Aplicada, llevada a cabo a través de los años de práctica de los educadores musicales, según la formación académica que poseían.

Cada entrevista fue llevada a cabo a distancia, mientras se grababa el audio para poder obtener en detalle las experiencias vividas por los maestros de Música Aplicada. Una reproducción o grabación auditiva ayuda a que el entrevistado ofrezca descripciones de sus experiencias, sin inhibir sus espontaneidades (Robles, 2011). Posteriormente, la investigadora transcribió y analizó las entrevistas grabadas en cuatro bitácoras de análisis e interpretación de contenido, mientras los codificadores del estudio validaron el análisis de las respuestas dadas por los participantes en cada una de las categorías del estudio.

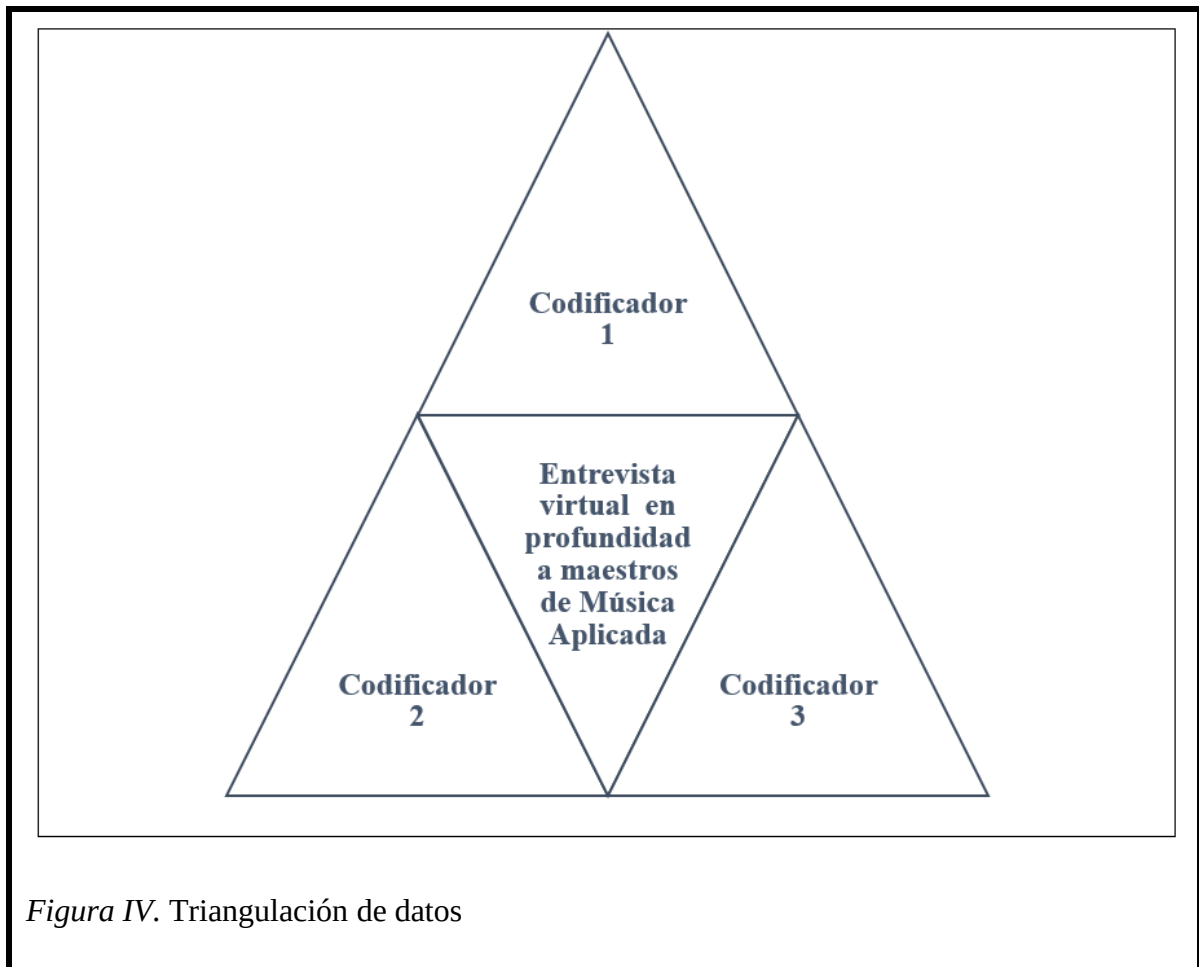
Por otra parte, la investigadora presentó el propósito de su investigación mediante una invitación voluntaria al estudio de manera virtual (Apéndice I) enviada a toda la facultad de Música Aplicada de la EBA. Los participantes fueron escogidos al azar y las entrevistas en profundidad fueron realizadas luego de que los maestros firmaron el consentimiento electrónico (Apéndice J). Este documento es definido como un acuerdo que firma el participante en una investigación que elige o no participar libremente, sin elementos que lo intimiden o restrinja (UIPR, 2007). El consentimiento con los acuerdos mutuos con el participante en relación con la fecha y hora de la entrevista virtual fue firmado y enviado por correo electrónico al enlace provisto por la investigadora en la invitación.

El lugar de las entrevistas en profundidad de este estudio de casos múltiples fue un sitio privado con acceso electrónico escogido por el maestro de Música Aplicada, cumpliendo con la descripción de un área sosegada para hacer preguntas semiestructuradas y abiertas, según descrito por Robles (2011). La investigadora entrevistó individualmente a los maestros de Música Aplicada durante cinco días, con dos horas máximas para cada participante. Al final de los cinco días, se llevaron a cabo las 10 entrevistas en profundidad a los maestros de Música Aplicada de la EBA de manera virtual, por la plataforma de Zoom o la de preferencia del participante. Se proveyó una semana adicional a las entrevistas en caso de tener que cancelar una cita por alguna situación de emergencia de las partes, aunque no hubo la necesidad de utilizarla. Las entrevistas se llevaron a cabo entre las 8:00 a.m. a 10:00 a.m. y 10:30 a.m. a 12:30 p.m., de manera que los participantes pudieran comenzar a dar clases a las 2:00 p.m. cómodamente sin atrasarse, y en las noches o fines de semana de 8:00 p.m. a 10:00 p.m.

Por otra parte, Hernández Sampieri, et al. (2014) describen un codificador como aquella persona encargada de identificar las “experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos” (p. 427). En el análisis de esta investigación, participaron dos codificadores especialistas en la Educación Musical junto a la investigadora, que sirvieron para la triangulación de los datos recogidos. Los codificadores validaron de manera independiente, el análisis realizado por la investigadora en relación con las categorías de la investigación. Posteriormente, la investigadora realizó un análisis general de la data recolectada, efectuando una

triangulación con los datos aportados por los codificadores.

Una triangulación es definida como un análisis sustentado por tres diferentes investigadores que explican el fenómeno de estudio, según Robles (2011). Hernández Sampieri et al. (2014), afirman que la triangulación es “utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección” (p. 418). En la Figura IV se presenta la representación visual de la triangulación de esta investigación.



El centro de la Figura IV muestra el uso de la entrevista en profundidad como instrumento fundamental para recolectar la información del estudio. El codificador uno fue la investigadora y estuvo a cargo de entrevistar y grabar virtualmente, transcribir, recolectar, catalogar, analizar y validar los datos encontrados en las entrevistas profundas

de los participantes. Los datos recolectados en la investigación fueron analizados a través de la Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967), mediante el proceso de microanálisis y la formulación de preguntas. Los codificadores dos y tres validaron el análisis de la investigadora a través de la información recolectada. Finalmente, la investigadora analizó y redactó un informe, teniendo en cuenta las preguntas del problema de investigación e incluyendo un análisis angular de sus resultados. A continuación, se presenta la Figura V, desglosando el procedimiento del diseño de esta investigación.

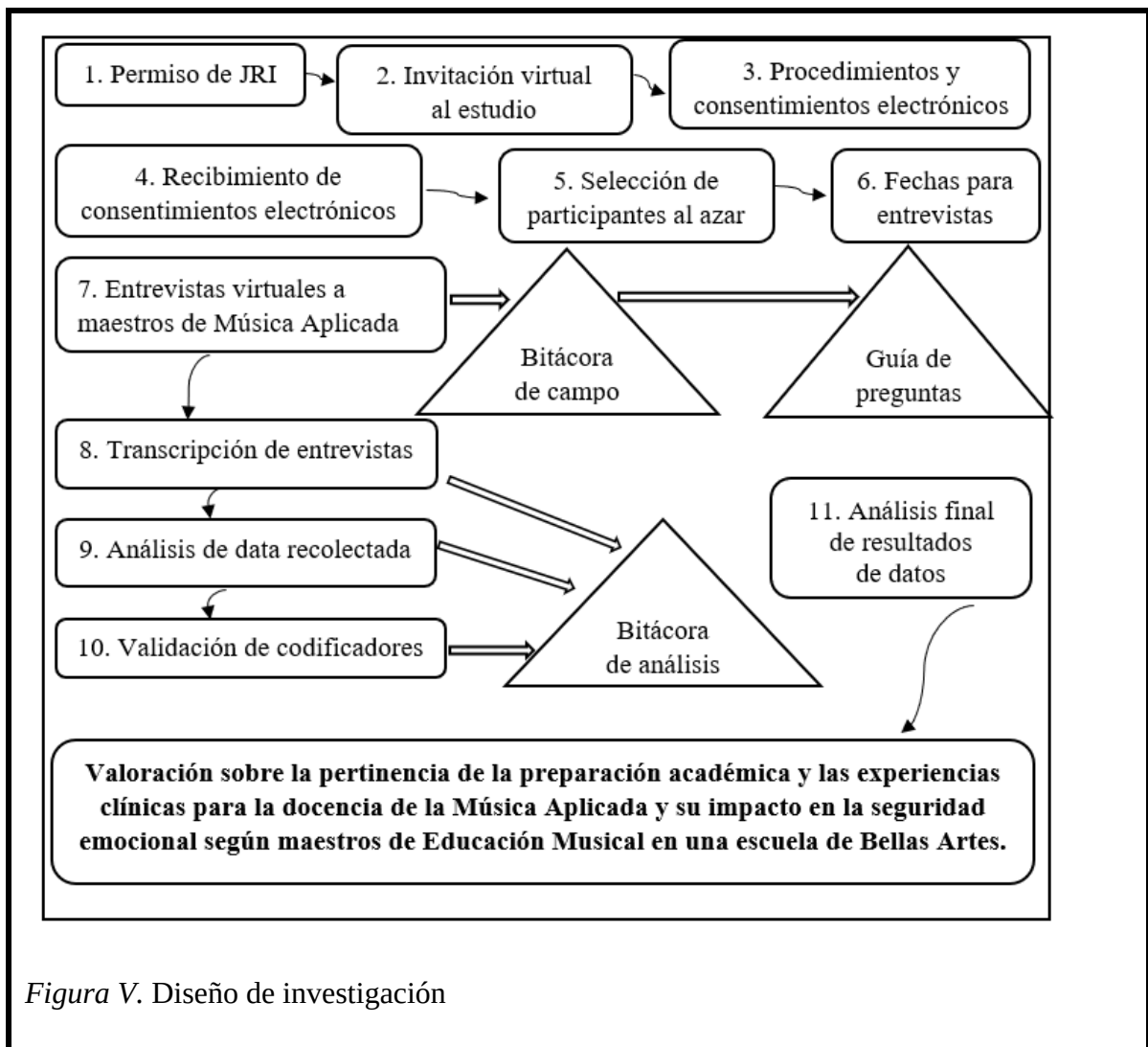


Figura V. Diseño de investigación

Participantes de la investigación

Los participantes se definen como los sujetos seleccionados de una población para llevar a cabo una investigación, de acuerdo con Orcher (2005). Los participantes de esta investigación fueron maestros de Música Aplicada en una Escuela de Bellas Artes (EBA) de Puerto Rico. También participaron autoridades del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), los codificadores del estudio y la investigadora. A continuación, se expone la función de cada uno de ellos dentro de la investigación.

Maestros de Música Aplicada. Un maestro de Música Aplicada es aquél que enseña los “instrumentos musicales y la educación de las capacidades vocales” (López, 2015, p. 27). En esta investigación, el maestro de Música Aplicada es el que educa a un estudiante para cantar o tocar un instrumento musical y que trabaja en una EBA. La facultad general de la EBA consistió en 34 maestros en total, de los cuales cuatro enseñaban clases de arte, teatro, baile y cine, radio y televisión. La población del estudio consistió en 30 maestros que imparten cursos de Música Aplicada, además de teoría musical y dirección de conjuntos musicales (Sánchez, J., comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

Por otra parte, una muestra es definida por Hernández Sampieri, et al. (2014) como un “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de este” (p. 173). La muestra de este estudio fue la selección al azar de 10 maestros voluntarios que enseñaban cursos de Música Aplicada en una EBA. Por otro lado, un sujeto es descrito como el individuo que brinda datos o información privada en una investigación (UIPR, 2007). Además, un sujeto mayor de edad es aquel que tenga 21 años y que resida en Puerto Rico (UIPR, 2007).

Para participar de este estudio de casos múltiples, el participante debía poseer licencia de maestro de Educación Musical Vocal o Instrumental K-12, proporcionado por el DEPR; ser maestro de Música Aplicada en una EBA; no ser maestro cooperador ni director de estudiantes practicantes en Música en una EBA; aceptar ser parte de la investigación voluntariamente; firmar un consentimiento electrónico; tener más de 21 años de edad; contar con acceso y conocimiento tecnológico para participar en la investigación de manera virtual y aceptar ser grabado en audio y visto a través del celular de la investigadora o en la plataforma de su preferencia.

Un consentimiento muestra el propósito de la investigación y la autorización para hacer una entrevista (Creswell, 2008). La investigadora envió el consentimiento electrónico con los acuerdos mutuos con el participante, en relación con la fecha y hora de la entrevista (Apéndice J). No se contactaron participantes con consentimientos firmados electrónicamente por maestros de Música Aplicada que no cumplieran con los criterios de inclusión. Aun cuando los sujetos fueran mayores de edad, debían estar de acuerdo en completar un consentimiento informado electrónico, aceptando ser parte del estudio.

Asimismo, cada participante fue seleccionado al azar y escogió participar voluntariamente o dejar la investigación, si era su decisión. Accedieron virtualmente a participar en el estudio de investigación 12 maestros de Música Aplicada, sin embargo, solamente se seleccionaron 10 al azar. De igual manera, si algún maestro deseaba retirarse del estudio, su información personal no fue utilizada y se protegió la confidencialidad de los datos (Lucca y Berrios, 2003). Por otra parte, la privacidad de los datos recolectados en una investigación se describe como la información individual y específica de la

conducta del sujeto, que no se divulgará o publicará (UIPR, 2007).

Los nombres de los participantes del estudio permanecieron en el anonimato, mediante una clasificación abreviada de MMA# (Maestro de Música Aplicada) 1 al 10. La privacidad de cada maestro de Música Aplicada fue respetada, al ser entrevistado virtualmente y transcribir los datos del estudio. Asimismo, todos los datos físicos (notas en la bitácora de campo y transcripciones de los codificadores en las bitácoras de análisis e interpretación) recolectados por la investigadora fueron guardados en un archivo bajo llave en su residencia por espacio de tres años y posteriormente se destruirán en una trituradora de papel. Igualmente, todos los datos recolectados en forma grabada (audio, consentimientos electrónicos) fueron guardados en un conector portátil de almacenamiento de información (o USB) con una clave de acceso encriptada sólo conocida por la investigadora y se destruirán posteriormente, borrando todo lo grabado.

De haber ocurrido una situación incómoda, la investigadora hubiera organizado otra reunión virtual para la entrevista a distancia con el participante, cuando ambas partes lo determinaran. Asimismo, si ocurría un evento adverso de índole tecnológico, donde el servicio de energía eléctrica o del proveedor de Internet se interrumpiera, la investigadora comunicaría por medio del correo electrónico continuar la entrevista en otra fecha y horario con el participante. El utilizar cualesquiera de las plataformas seleccionadas no aseguraría privacidad y confidencialidad al 100%, ya que podía haber una brecha de liqueo o “*hackers*” que accedieran la información.

Por otra parte, la plataforma electrónica de *Zoom* se utilizó en este estudio para llevar a cabo las entrevistas virtuales por medio de grabaciones de audio en el conector portátil de almacenamiento de información (o USB), la computadora y el teléfono de la

investigadora, donde se guardó la información recolectada. Para mantener las medidas de seguridad de la plataforma de *Zoom* en la investigación, se proveyó un número de entrada en la sala virtual sólo para el participante. Asimismo, la investigadora envió la clave de entrada únicamente a la dirección electrónica del participante y ésta fue sólo conocida por ella y bloqueada para proteger al maestro.

Por otra parte, los 10 participantes del estudio se mostraron muy colaboradores y entusiastas en llevar a cabo las entrevistas en profundidad de la investigadora desde la comodidad de sus hogares, con excepción a los MMA#4 y #5 quienes confrontaron múltiples problemas tecnológicos y de señal electrónica para escuchar adecuadamente las preguntas. El participante #4 buscó señal en su automóvil a distancia de su hogar y de esta manera se llevó a cabo la entrevista vía teléfono, al igual que el MMA#5. Por otra parte, todas las entrevistas tuvieron un tiempo máximo de duración de hora y media, aunque en su mayoría fluctuaron entre 35 a 60 minutos.

Cabe señalar, que la investigación proveyó tiempo adicional de reunión en caso de que no se pudiera terminar en el periodo máximo de dos horas. Asimismo, el MMA#8 fue el único que requirió más tiempo para terminar la entrevista, debido a que tenía una clase que ofrecer a distancia y por el retraso electrónico de 15 minutos que se presentó al principio de la misma. La investigadora organizó una segunda reunión con el MMA#8 que tuvo una duración de 30 minutos para culminar la entrevista. Se utilizaron las plataformas de preferencia de los 10 participantes, siendo la mayoría llevadas a cabo por *Zoom*, *WhatsApp* o vía telefónica. A continuación, se muestra la Tabla 1 que expone la agenda y descripción de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con el tiempo que tomó realizarse en cada una.

Tabla 1

Agenda y discusión de entrevistas en profundidad

Participante	Fecha y Hora de Entrevista	Minutos, Horas de entrevistas	Días de transcripción y reuniones	Páginas de transcripción
MMA#1	17/sept/2020 8:15 pm	57:26	4-1	15
MMA#2	18/sept/2020 9:00 am	51:37	6-1	13
MMA#3	18/sept/2020 10:30 am	59:00	4-1	14
MMA#4	20/sept/2020 9:30 am	59:30	3-1	15
MMA#5	20/sept/2020 5:30 pm	39:05	6-1	12
MMA#6	20/sept/2020 6:45 pm	45:55	5-1	13
MMA#7	20/sept/2020 8:00 pm	38:41	7-1	11
MMA#8	21/sept/2020 8:30 am y 22/sept/2020 10:30 am	45:05 + 22:04= 67:09	2-2	21
MMA#9	21/sept/2020 10:30 am	45:31	5-1	12
MMA#10	21/sept/2020 7:30 pm	94:30	8-1	24
TOTAL:	Transcripción desde el 17/sep. al 30/nov./2020	558:24 minutos, 9:18:24 de entrevistas, 5 días entrevistando	50 días aproximados de transcripción	150 páginas de transcripción

La Junta de Revisión Institucional (JRI) es una organización que vigila la protección de los sujetos en una investigación y que evalúa todo tipo de estudio con los seres humanos (UIPR, 2007). La investigadora envió el documento de investigación para ser examinado a la JRI, antes de comenzar el estudio con los sujetos, tal y como lo requiere la misma (UIPR, 2007). Igualmente, cada participante estuvo protegido por la

JRI de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, garantizando la confidencialidad y protección de los sujetos de la investigación (UIPR, 2007).

La probabilidad de que el estudio de investigación presentara riesgos a los participantes fue mínima, ya que se esperaba que los mismos pudieran sentirse cómodos durante la entrevista virtual en sus hogares. Sin embargo, si algún participante sentía alguna incomodidad o cansancio, el mismo podía tomar unos minutos de descanso para salir del lugar que escogió y llevar a cabo la entrevista virtual, hasta sentirse mejor. De igual manera, si el participante necesitaba tomar un tiempo razonable para consumir agua o alimentos que lo ayudasen a restablecerse, se le permitía hacerlo de ser necesario. La investigadora observó que uno de sus participantes mostró síntomas de nerviosismo por ser entrevistado por primera vez y grabado virtualmente. La misma le indicó amablemente al participante que cada caso sería atendido con ética profesional, además de permitirle tomar un periodo de descanso que lo ayudase a restablecerse de ser necesario y el MMA entendió el propósito de la reunión, logrando terminarla con tranquilidad emocional.

De haber ocurrido un evento adverso emocional por nerviosismo, la investigadora se hubiera comunicado con la psicóloga que asistiría la situación (Apéndice T), además de acompañar al participante virtualmente en lo que se restablecía y, posteriormente, se notificaría a la JRI, aunque no hubo la necesidad de llevarlo a cabo. De igual forma, de algún participante haber mostrado alguna incomodidad mientras contestaba la entrevista virtual, podría desistir de participar en la investigación, pues su participación fue voluntaria. Aunque no se esperaba que ocurrieran riesgos al bienestar del participante, si hubiera ocurrido alguna situación inconveniente al bienestar del mismo en el lugar donde

se estaba llevando a cabo la entrevista a distancia, la investigadora llamaría de inmediato al Negociado de Sistemas de Emergencia 9-1-1 y permanecería virtualmente con el maestro de Música Aplicada hasta que llegara la ayuda correspondiente.

Autoridades del Departamento de Educación. Este estudio de casos múltiples tuvo la colaboración de dos autoridades del DEPR, las cuales fueron un director escolar y un superintendente educativo, para ofrecer autorización a la investigación. La primera autoridad del DEPR fue el director de la EBA. También se unió la superintendente de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Mayagüez. Cada uno de ellos recibió una carta de invitación y de autorización (Apéndices K) del estudio solicitando permiso para presentar la investigación mediante entrevistas virtuales a los maestros de Música Aplicada seleccionados al azar.

Codificadores. Se incorporaron dos especialistas de la Educación Musical, como codificadores de la investigación. Un codificador describe analíticamente los individuos, a través de los temas o categorías de estudio, según Phillips (2008). Más aún, el codificador lleva a cabo el proceso de catalogar, a través de la organización de la información textual en segmentos o trozos significativos (Creswell, 2009). Por otra parte, el proceso de codificación describe una categoría como una unidad de información que incluye eventos, experiencias o instancias vividas por el participante, según Creswell (2007).

Los codificadores de este estudio fueron el Dr. Luis Javier Flores Irizarry, maestro de Educación Musical y coro en la Escuela Lola Rodríguez de Tió de San Germán y la Dra. Jedibí Maldonado Hernández, especialista en Música Aplicada en voz y coro, en la UIPR, además de la investigadora. Cada codificador estuvo de acuerdo en ser parte del

estudio firmando voluntariamente el consentimiento (Apéndice L). Los codificadores estuvieron certificados por *CITI Program-Collaborative Institutional Training Initiative* para llevar a cabo los análisis de la investigación (Apéndice M).

Investigadora. Un investigador es definido como la “persona responsable de realizar directamente la investigación” (UIPR, 2007, p. 5). La investigadora de este estudio labora como catedrática asistente del Departamento de Música de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de San Germán, desde 1998. Imparte los cursos de Armonía y Contrapunto; Metodologías de la Enseñanza Musical y Música Aplicada en piano. Además, la investigadora coordina y supervisa las prácticas docentes en Educación Musical Vocal e Instrumental. La investigadora laboró también, por ocho años, en la Universidad Adventista de las Antillas de Mayagüez, Puerto Rico, como profesora de Educación Musical y Música Aplicada, además de coordinar y dirigir el Programa de Música. Posee, además, licencia vigente de Maestra de Educación Musical Vocal K-12 del DEPR y del estado de Florida, E.U.

La investigadora de este estudio de casos múltiples fue la responsable de enviar la invitación del estudio a cada maestro de Música Aplicada de la EBA por vía electrónica a través de la secretaria de la institución. Si entre los participantes se encontraba el director de la EBA o un docente que laboraba como maestro cooperador de practicantes en Música, éstos no podrían ser parte de los sujetos de la investigación. Para llevar a cabo este estudio, la investigadora aprobó la certificación del *CITI Program-Collaborative Institutional Training Initiative* (Apéndice N). Esta certificación se obtiene de un instituto que autoriza a personas que desean hacer estudios con sujetos, mediante una serie de cursos en línea relacionados a temas de ética, conducta y desarrollo educativo al conducir

una investigación. El objetivo de esta certificación es conocer la ética y conducta necesaria de un investigador, al realizar un estudio con personas (CITI Program, 2019b).

Instrumentos de medición o métodos para acopiar información

Las herramientas de investigación que se utilizan al recolectar los datos en una investigación, tales como observaciones, grabaciones, notas de campo o preguntas abiertas, son los instrumentos utilizados para llevar a cabo un estudio, de acuerdo con Orcher (2005). Los instrumentos de esta investigación incluyen: guía de preguntas (Apéndice H), bitácora de campo, bitácora I de análisis (Apéndice O), bitácora II de Interpretación (Apéndice P), bitácora III de comentarios de interpretación (Apéndice Q), bitácora IV de comparaciones entre datos (Apéndice R) y la validación de los codificadores. Cada instrumento utilizado en el estudio se discute a continuación.

Guía de preguntas. Una guía de preguntas es un documento, con preguntas generales y abiertas para abordar otras más flexibles y libres hacia el desarrollo con los entrevistados, sustentadas en los objetivos de una investigación, para realizar una entrevista cualitativa (Robles, 2011). Este documento facilita recolectar información, conocer mejor al participante y desarrollar su confianza y expresión libremente para saber cómo se siente el sujeto, en relación con el tema de investigación (Creswell, 2007; Robles, 2011). La guía de preguntas de esta investigación sirvió de referencia a la investigadora para realizar las entrevistas en profundidad de manera virtual, en base a la flexibilidad de la información provista por el participante, basada en las categorías de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional del docente al enseñar la Música Aplicada (Apéndice H). A continuación, se incluye la Tabla 2 presentando las categorías y subcategorías de la investigación con la guía de preguntas.

Tabla 2

Relación entre las categorías y subcategorías de la investigación con la guía de preguntas

Categorías de la investigación	Preguntas de la guía
C-1. Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.	1.1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical? 1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué? 1.2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación con los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué? 1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto? 2.1 ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? ¿Cómo lo valora? 2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento? 2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué? 2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación con las experiencias docentes de la Música Aplicada?
C-2. Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.	

Categorías de la investigación	Preguntas de la guía
C-3. Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada. <i>SC-3.1. Efectos psicológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música Aplicada.</i> <i>SC-3.2. Efectos fisiológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música Aplicada.</i>	3.1 ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación con la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de: a. los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de: a. los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.2 ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de: a. los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de: a. los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. los efectos psicológicos (depresión, temor)?

Bitácora de campo. La bitácora de campo es un documento, libreta o libro donde se anotan diariamente los datos, notas, comentarios o ideas recolectadas, que refleja lo que el participante expresa en una entrevista mediante testimonios creíbles (Creswell,

2007; Hernández Sampieri et al., 2014). Creswell (2008) la define como una descripción de los eventos o actividades de lo que ha experimentado una persona. En este estudio se utilizó una bitácora de campo para anotar los datos más significativos que expresaron los participantes de la investigación durante las entrevistas virtuales en profundidad y luego fueron transcritos de manera más específica.

Bitácora de análisis. Esta bitácora analiza las observaciones del investigador realizadas durante una entrevista describiendo paso a paso sus procesos o categorías, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014). En este estudio de casos múltiples, la investigadora anotó y analizó las reacciones observadas de los participantes en la bitácora de análisis, luego de llevar a cabo las entrevistas virtuales en profundidad (Apéndice O). Se examinaron, además, todos los datos obtenidos de las grabaciones de audio transcritas a la computadora para llevar a cabo un análisis del significado de las categorías del estudio. Los datos recolectados en las entrevistas en profundidad fueron compartidos con los codificadores del estudio para ser validados.

Bitácora de interpretación. En esta bitácora se seleccionan las respuestas más pertinentes de las preguntas de investigación, seguidas de un análisis específico de las mismas, junto a la valoración de los dos codificadores (Apéndice P). Cada bitácora de interpretación fue analizada en tres documentos separados por categorías de estudios. A su vez, la investigadora utilizó una leyenda de valoración de contenido como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Leyenda de valoración del contenido

Valoración	Expresiones verbales
Positiva	De acuerdo, satisfecho; Presenta efecto psicológico o fisiológico.
Negativa	No presenta efectos, experiencias, tomó curso y se siente mal.
Mixta	Expresa ambas valoraciones.

Bitácora de interpretación de comentarios. La tercera bitácora cuantificó las respuestas de cada participante por pregunta de investigación, seguido de un análisis general a base de la leyenda de valores numéricos transferidos a expresiones verbales (Apéndice Q). Dichos valores numéricos, junto a sus expresiones verbales, son expuestos en la leyenda utilizada en esta bitácora mostrada en la Tabla 4 a continuación.

Tabla 4

Leyenda de análisis de datos numéricos a expresiones verbales

Datos numéricos	Expresiones verbales
10	Todos
9-8	Casi todos o la mayoría
7-6	Más de la mitad
5	La mitad
4-3	Menos de la mitad, algunos
2-1	Muy poco, un mínimo

Bitácora de comparaciones entre los datos. Esta última bitácora (Apéndice R) fue analizada por categorías de estudios en un solo documento. Las mismas se analizaron en relación a los resultados finales de la bitácora II de interpretación de datos destacando los elementos generales en común y diferentes entre las respuestas de los 10 participantes (Apéndice Q). Asimismo, la columna de la derecha incluía cuántas preguntas emergieron de la investigación y qué temas se discutieron. Ambos codificadores a su vez validaron

los resultados.

Validación de los instrumentos. La validez de un contenido es definido por Hernández Sampieri et al. (2014) como el “Grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p. 201). Basado en esta descripción, este estudio de casos presentó un instrumento mediante una guía de preguntas y unas bitácoras de análisis. Las tres categorías del estudio sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto de la seguridad emocional según maestros de Educación Musical fueron analizadas por la investigadora y validadas por los codificadores del estudio.

Un panel de expertos fue responsable de analizar y evaluar la guía de preguntas y las cuatro bitácoras de análisis. Estos evaluaron la validez del instrumento analizando su contenido, criterio y constructo, de acuerdo con Hernández et al. (2014). Este proceso de validación se describe como la validez de expertos o *face validity* definiéndose como el “grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 204).

Para validar el instrumento de investigación se seleccionó un panel de tres expertos en el campo de la Educación Musical, Música Aplicada y la Psicología. Cada uno de los miembros del panel participó voluntariamente y fue seleccionado de acuerdo con el área de experiencia y especialidad relacionada a las categorías de esta investigación cualitativa. El panel de expertos determinó si el instrumento de medición cumple con los objetivos de la investigación y mide lo que se describe en sus categorías (Hernández Sampieri et al., 2014). De igual manera, validaron los documentos a utilizarse en las entrevistas en profundidad.

Estos colaboradores del estudio consisten en una facultad con más de cinco años de experiencia investigativa en las disciplinas de estudio. La investigadora le entregó a cada miembro una invitación, consentimiento escrito y hoja de validación para que lo firmaran, mostrando su participación voluntaria en la evaluación del instrumento de medición (Apéndice J). El panel de expertos que validaron los instrumentos en el estudio de casos múltiples consistió en tres miembros. Los especialistas en la Educación Musical y Música Aplicada fueron: el Dr. Carlos D. Rivera Ocasio, maestro de Música del DEPR y profesor de la UPR a jornada parcial y el Prof. Salvador Rivera Vega, director y profesor retirado del Departamento de Música de la UIPR. Además, la Dra. Aurora Graniela Rodríguez, catedrática asociada de la UIPR, fue la especialista en Psicología (Apéndice S).

Procedimiento

Una vez se obtuvo la aprobación de la JRI, se comenzó el procedimiento del estudio con los participantes (UIPR, 2007). A continuación, se incluyen los pasos realizados en el procedimiento del método.

1. La investigadora envió la invitación del estudio a cada maestro de Música Aplicada de la EBA por vía electrónica a través de la secretaria de la institución.
2. El maestro de Música Aplicada que deseaba participar en la investigación se comunicó con la investigadora a través del enlace provisto en la invitación.
3. La investigadora, una vez recibida la comunicación del maestro, le envió el consentimiento informado, el cual fue devuelto a la misma en un período de una semana.

4. El maestro que aceptó participar marcó los criterios de inclusión, incluyendo que contaba con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en el proceso investigativo de forma virtual.

5. El participante que aceptó participar y cumplir con los criterios de inclusión, envió dicho documento a la investigadora a ingrid-centeno@hotmail.com. El consentimiento informado fue debidamente firmado y devuelto en un período de una semana.

6. El participante que aceptó participar indicó a la investigadora un correo electrónico donde ésta se comunicó para coordinar la entrevista virtual. El participante que no indicó su correo electrónico no fue contactado, por lo que no se le consideró en la investigación.

7. La investigadora recibió en su correo electrónico los consentimientos firmados por los maestros de Música Aplicada por espacio de una semana. De no recibir los 10 consentimientos esperados, la secretaria de la EBA reenviaría la invitación y la investigadora aguardaría por éstos hasta dos semanas adicionales, aunque no fue necesario llevarlo a cabo. Luego de la primera semana, la investigación se efectuó con aquellos maestros de la EBA que aceptaron voluntariamente participar.

8. Una vez seleccionados los participantes de la investigación, la investigadora se comunicó con cada uno de ellos por medio de sus correos electrónicos y les envió copia del consentimiento informado a aquellos que así lo solicitaron.

9. La investigadora se comunicó con los participantes por correo electrónico para acordar el día y hora de la entrevista virtual.

10. Se asignó un código y número a cada maestro participante de la EBA, de manera que se identificaran como MMA# (Maestro de Música Aplicada) 1 al 10.

11. Se entrevistaron los participantes de manera virtual cada día individualmente mediante la plataforma electrónica de *Zoom*, o por la de preferencia del maestro, por espacio de una hora y media máxima durante cinco días en una semana de investigación. Se añadió una semana adicional en caso de que no se pudieran reunir durante el periodo señalado o para profundizar una segunda reunión, pero no fue necesario utilizarla. Las entrevistas fueron realizadas con flexibilidad y abiertas al diálogo. Las entrevistas se llevaron a cabo virtualmente durante las mañanas (entre 8:00 a.m. a 12:30 p.m.) ya que la EBA es vespertina, para facilidad de los docentes que enseñaban en las tardes, además de en las noches (de 8:00 p.m. a 9:30 p.m.), fines de semanas o a la hora o día que el participante estuviera disponible.

12. Cada entrevista se grabó en audio virtualmente, con consentimiento electrónico previamente enviado por el participante y la investigadora tomó notas breves de la entrevista en la bitácora de campo.

13. Al terminar el ciclo de entrevistas, la investigadora transcribió la información recolectada para ser analizada (Phillips, 2008).

14. Se cotejó la relación entre los temas y subtemas organizados en pequeños segmentos, para verificar si están cubiertos en la guía de preguntas (Phillips, 2008; Robles, 2011).

15. Seguido a esta etapa, la investigadora prosiguió a la fase de análisis, donde se estudió cada entrevista y organizaron los temas recolectados por categorías y subcategorías resumidos en cuatro bitácoras de estudios (Robles, 2011).

16. Posteriormente, la investigadora reunió virtualmente mediante la plataforma de Zoom a los dos codificadores que se integraron a la investigación en dos ocasiones, para explicar y validar el análisis realizado sobre los datos recolectados.

17. Consecutivamente, se analizó toda la información recolectada por la investigadora y se utilizaron figuras y tablas para entender mejor la relación entre los datos.

La Tabla 5 presenta el calendario del procedimiento de la investigación que se llevó a cabo en el estudio de casos múltiples.

Tabla 5

Calendario del procedimiento de la investigación

Procedimiento	Fecha
1. Someter todos los documentos requeridos al JRI.	17 de julio 2020
2. Enviar electrónicamente la invitación y consentimientos a los maestros.	10-14 de septiembre 2020
3. Selección de los 10 maestros voluntarios al azar y proceso de entrevistas en profundidad virtualmente.	14-22 de septiembre 2020
4. Proceso de transcripción <i>at verbatim</i> de las 10 entrevistas.	23 de septiembre al 30 de noviembre 2020
5. Codificar, analizar y validar virtualmente los datos recolectados en la investigación junto a los dos codificadores.	12 de enero al 17 de marzo 2021

Método para analizar los datos o información recopilada

Esta investigación analizó los datos obtenidos de las entrevistas cualitativas, basados en las cuatro preguntas de investigación. El método de análisis cualitativo que se utilizó en esta investigación fue la Teoría Emergente (o fundamentada) de Glaser y Strauss, desarrollada en la década de los sesenta, entre los años 1960 a 1967 (Lucca y Berrios, 2003; Hernández Sampieri et al. 2014). Esta proposición de teoría “va emergiendo fundamentada en los datos” recolectados de una investigación (Hernández

Sampieri et al., 2014, p. 422). Los autores sostienen, además, que “las teorías deben basarse o derivarse de datos recolectados en el campo” (p. 472). Por otro lado, Lucca y Berrios (2003) la describen como una “Teoría de los datos y de la información recopilada sistemáticamente” (p. 504).

La Teoría Emergente de Glaser y Strauss requiere cuatro pasos necesarios para realizar una investigación adecuada llamados: microanálisis, formulación de preguntas, comparaciones y análisis angular (Lucca y Berrios, 2003). El microanálisis se llevó a cabo a través de la redacción específica de un texto, indicando “palabra a palabra, línea a línea, o párrafo por párrafo, indispensable para generar las categorías iniciales, con sus propiedades y dimensiones”, según Lucca y Berrios (2003, p. 507). Por otro lado, el análisis angular es definido por los autores (2003), como el “examen de un mismo concepto desde distintas perspectivas o ángulos, de manera que se agoten las posibilidades de interpretación para el mismo” (p. 511).

Este estudio aplicó los cuatro pasos de la Teoría Emergente analizando su relación con las preguntas de investigación del estudio de casos resumidos en las cuatro bitácoras de análisis. El paso de microanálisis se llevó a cabo para responder las primeras tres preguntas de esta investigación y fue expuesta en la bitácora I (Apéndice O). El proceso de microanálisis comenzó dirigiéndose a examinar la valoración que tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica, experiencias clínicas y el impacto en su seguridad emocional al iniciar su rol como docente de la Música Aplicada. Se organizaron y transcribieron los datos recolectados paso a paso, según se llevó a cabo las 10 entrevistas en profundidad. El proceso de microanálisis conllevó, además, encontrar las relaciones entre los datos recolectados para

posteriormente clasificarlos en temas y subtemas plasmados en la bitácora IV (Apéndice R) (Lucca y Berrios, 2003).

El segundo paso de la Teoría Emergente requirió formular preguntas relacionadas al problema de investigación establecidos en el estudio de casos y analizadas y cuantificadas en las cuatro bitácoras. En esta investigación se hicieron una serie de preguntas en profundidad a 10 maestros de Música Aplicada que estaban voluntariamente dispuestos a responder cara a cara las interrogantes que aparecerían en la guía de preguntas del estudio. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurada, con preguntas abiertas para que el participante se sintiera libre de compartir sus experiencias de enseñanza en la Música Aplicada con la investigadora. Se utilizó la guía de preguntas de manera flexible y libre (Apéndice H), de tal forma que se sustentaron las cuatro preguntas de investigación (Robles, 2011).

El tercer paso de la Teoría Emergente se basó en las comparaciones entre los datos recolectados y se resumió en la Bitácora IV (Apéndice R). Luego de coleccionar la información provista en cada entrevista, la investigadora llevó a cabo un análisis de comparación de datos que mostrara las semejanzas y diferencias entre las categorías y subcategorías del estudio. Este paso analizó las similitudes y divergencias encontradas en los datos, en respuesta a la pregunta número cuatro, que requiere comparar y contrastar la valoración sobre la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada (Robles, 2011).

El último paso de la Teoría Emergente fue el análisis angular del estudio mediante la examinación de los datos obtenidos en las 10 entrevistas en profundidad (Lucca y

Berrios, 2003). Los codificadores validaron los mismos datos presentados en las cuatro bitácoras del estudio desde sus propias perspectivas, según su nivel de especialidad musical (Apéndices O-R). Cada codificador presentó su validación en relación con las categorías de preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional del maestro de Música Aplicada.

En resumen, esta investigación analizó, comparó, relacionó y codificó los datos con las categorías de investigación basadas en la Teoría Emergente descrita anteriormente. Se utilizó una codificación abierta de las entrevistas al recolectar todos los datos expuestos en la bitácora I (Apéndice O). Continuo a este paso, se organizaron los datos recolectados por relaciones entre las categorías en codificación axial mediante las Bitácoras II, III y IV (Apéndice P-R), al establecer las comparaciones entre sí de la información (Lucca y Berrios, 2003).

La Tabla 6 provista a continuación muestra el análisis de los datos de las entrevistas en profundidad del estudio cualitativo, donde se aplicaron las cuatro preguntas de investigación mediante el uso del proceso de microanálisis y relaciones entre las codificaciones; además a la formulación de preguntas de la Teoría Emergente con información que estudiaron las similitudes y divergencias entre los datos. El estudio de datos comparó las preguntas de la investigación a través del proceso de análisis angular. De igual manera, todos los datos recolectados fueron transcritos *at verbatim*, resumidos y analizados en la bitácora I de análisis, bitácora II de interpretación, bitácora III de comentarios de interpretación y la bitácora IV de comparaciones entre datos (Apéndices O-R). Finalmente, los datos recolectados y analizados por la investigadora fueron todos validados por los dos codificadores de la disertación doctoral.

Tabla 6

Análisis de datos que se aplicaron a las preguntas de investigación

Pregunta de Investigación	Fuente de Datos	Análisis de Datos
1. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada?	Entrevista en profundidad con codificador	Paso 1-Microanálisis Paso 2-Codificación de respuestas a las preguntas de la Teoría Emergente.
2. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada?	Entrevista en profundidad con codificador	Paso 1-Microanálisis Paso 2- Codificación de respuestas a las preguntas de la Teoría Emergente.
3. ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto sobre la pertinencia de su preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada?	Entrevista en profundidad con codificador	Paso 1-Microanálisis Paso 2- Codificación de respuestas a las preguntas de la Teoría Emergente
4. ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de su preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada?	Entrevista en profundidad	Paso 1-Microanálisis Paso 2- Codificación de respuestas a las preguntas de la Teoría Emergente Paso 3-Comparacion de Datos Paso 4-Análisis Angular

Capítulo IV.

Resultados

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de la investigación titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*. La investigación realizada fue un estudio fenomenológico de casos múltiples, desde el paradigma crítico cualitativo, que se llevó a cabo mediante 10 entrevistas en profundidad. Cada pregunta de investigación fue analizada con las cuatro partes de la Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967) explicadas en las bitácoras de análisis (Apéndice O), interpretación (Apéndice P), comentarios de interpretación (Apéndice Q) y comparación de datos (Apéndice R). A continuación, se presenta los hallazgos de la investigación y el análisis de las cuatro preguntas.

Primera pregunta de investigación

La primera pregunta del estudio fue: ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada? Para contestar esta pregunta, se utilizaron los resultados de la *Bitácora II Análisis de Interpretación* (Apéndice P) analizados por la investigadora y validados por los dos codificadores. Las conclusiones finales de la Bitácora II en la categoría de la valoración de la preparación académica en la docencia de la Música Aplicada también fueron utilizados para responder a esta pregunta.

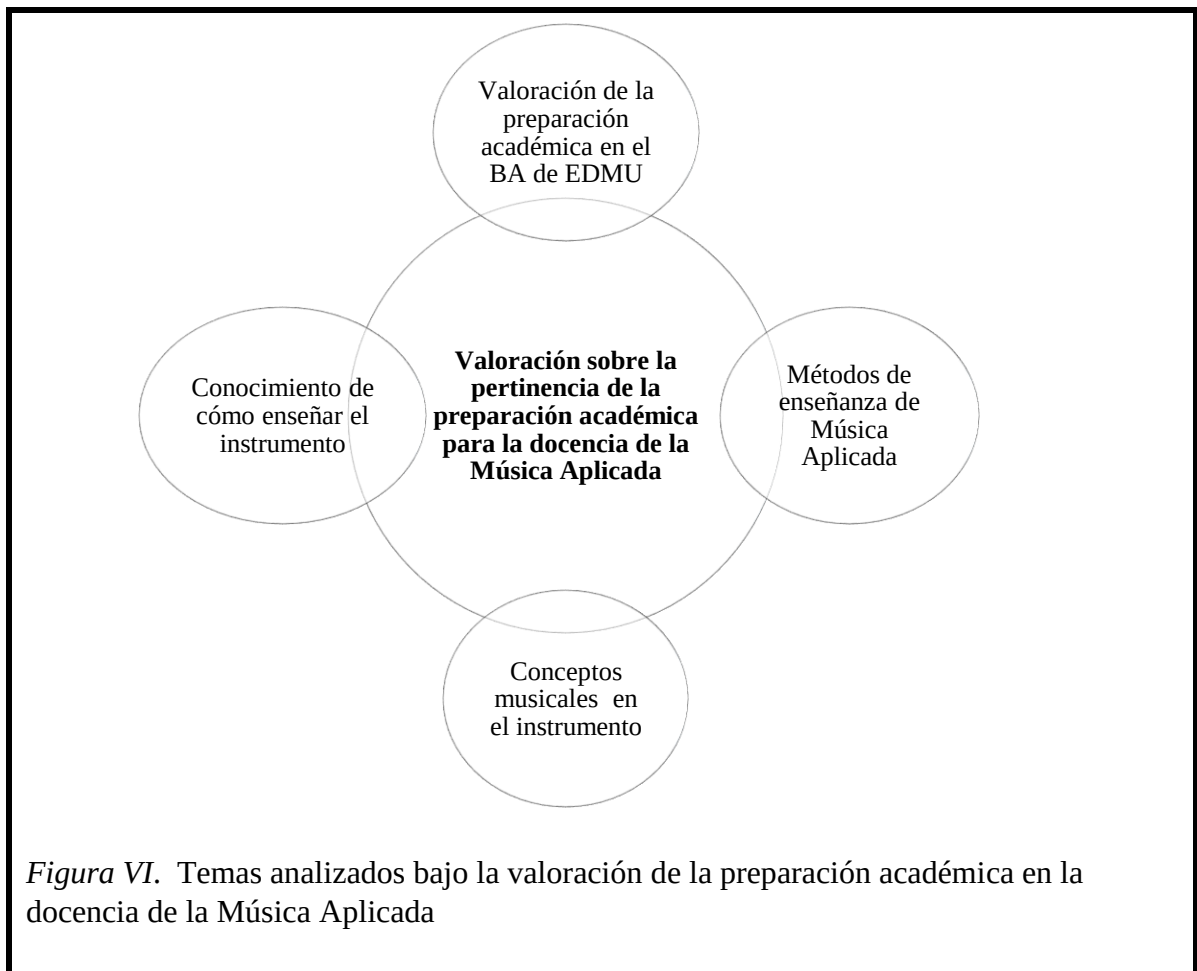
El proceso de Microanálisis es la primera fase de la Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967) utilizada en la investigación y consistió en transcribir *at verbatim* todo lo

expresado por los participantes en la *Bitácora I Análisis Individual* (Apéndice O). El segundo paso fue documentar todas las preguntas que emergieron de las entrevistas, llamado Formulación de Preguntas, utilizando la *Bitácora II Interpretación de Datos* para ambas fases (Apéndice P). Prosiguió el paso de relacionar y contrastar la información analizada titulado Comparación de Datos, utilizando la *Bitácora IV Comparaciones entre Datos* (Apéndice R). Finalmente, los resultados del análisis de la investigadora fueron validados por los dos codificadores del estudio a través de la última fase de la Teoría Emergente titulada Análisis Angular y utilizando todas las Bitácoras (Apéndices O-R).

Microanálisis. El proceso de microanálisis de la primera pregunta se centró en transcribir *at verbatim* y analizar las expresiones de los participantes del estudio en relación con su preparación académica, los métodos de estudios, conceptos musicales que utilizaban y el conocimiento pedagógico que obtuvieron de su programa académico en la docencia del instrumento de especialidad. Las conclusiones afirmadas por los participantes con relación a la valoración sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada se presentan a continuación.

Todos los participantes del estudio valoraron positivamente la preparación académica recibida por sus instituciones universitarias para la docencia de la Música Aplicada y, especialmente, el tema que emergió sobre la importancia del modelaje de sus profesores en los cursos de instrumentos. Asimismo, los participantes no presentaron dificultades con los métodos de enseñanza provistos en los cursos de Música Aplicada. De igual forma, los participantes no mostraron problemas con la enseñanza de los conceptos musicales en el aprendizaje de sus instrumentos. A continuación, se presenta la

Figura VI ilustrando los temas analizados bajo la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada.



En contraste, el conocimiento adquirido de cómo enseñar su instrumento fue variado entre los participantes, ya que la mayoría afirmó no haber tenido que tomar un curso de pedagogía del instrumento dentro de sus programas académicos. Por otro lado, una minoría de los participantes apoyaron la inclusión de la clase de pedagogía del instrumento como parte del currículo académico de los cursos de Música Aplicada. Sin embargo, otra minoría sostuvo que no debe incluirse el curso de pedagogía del instrumento al principio de sus estudios, sino al final de sus programas académicos. Algunos participantes apoyaron, además, la inclusión de un curso de pedagogía del

instrumento en el programa de Educación Musical de los futuros maestros en dicha disciplina, especialmente para mantener su nivel profesional como maestros y músicos y para servir de mejores modelos a sus alumnos.

Los participantes expresaron la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada como una que:

ha sido una herramienta bien importante... porque yo nunca pensé que iba a ser maestro. Me di cuenta que lo que yo aprendí...me sirvió de mucho, para yo poder enseñarle a los estudiantes. Las herramientas que me dieron allí...fueron bien importante para mi desarrollo y la base como tal para poder pasar ese conocimiento a los estudiantes (MMA# 2); Le doy mucho valor. Es la que me ha mantenido en pie, es bien importante (MMA#3); Valoro bastante, porque entiendo que me preparó. Una forma que me dio las herramientas para la educación (MMA# 4); Poder en la sala de clase poner en práctica lo que había aprendido durante el Bachillerato (MMA#5); Es sumamente importante, pues porque fue lo que básicamente me ayudó a obtener una la base sólida en cuanto la ejecución del instrumento (MMA#6); Esa preparación que yo desarrollé en la Universidad...fue fundamental (MMA#7); Lo más importante que pude haber pedido. Es lo que me formó. Ahí fue que aprendí todas las cosas (MMA# 8); Eso enriquece demasiado, lo que es el instrumento y conocimiento. Medible del 1 al 10 y yo creo que como un 10 (MMA#10).

Por otra parte, la importancia del estudio de los métodos musicales en su preparación académica fue descrita como:

bien importante tener unos métodos, ya que son como las guías para uno poder verificar su progreso (MMA#3); Si te toca una escuela donde tengas que trabajar con una educación individualizada y aplicada (MMA#5); Se le debe dar más herramientas a los maestros que se preparan hoy día para esa área, porque no es lo mismo (MMA#5); Sumamente, demasiado importante. Son cosas que deben venir ya dentro del programa o el currículo de la Universidad. Mientras más conocimientos tengas en cuanto metodología. Pues va a hacer mucho mejor maestro y es importantísimo, porque los métodos me van a ayudar a poder transmitir cantidad de conocimiento que tú tienes de destrezas (MMA#6).

La pertinencia del estudio de los conceptos musicales en la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada fue puntualizada de la siguiente manera por los participantes del estudio:

Todos los conceptos musicales que yo aprendí durante mi Bachillerato son los que yo le estoy transfiriendo y enseñando a mis estudiantes en las clases individuales (MMA#2); Es importante. Se trabaja todo ese tipo de cosas. Se debe ser más incisivo en el desarrollo de la técnica (MMA#6); Definitivamente sí me enseñó bien los conceptos y todas las cosas. Por eso lo puedo transmitir, porque me enseñó en general todo lo que tengo que saber. Yo me siento satisfecho y la Universidad y los estudios que yo tuve sí aportaron demasiado, obviamente a esos conceptos (MMA#8).

En contraste, el conocimiento pedagógico que obtuvieron los maestros de Música Aplicada en su instrumento de especialidad fue expresado como sigue:

No recuerdo que me hayan dicho, mira cuando vayas a ser maestra vas a hacer esto (MMA#1); Sí, él me enseñó a ser maestro para poder pasar conocimiento a sus estudiantes. Cuando él enseñaba que “las cosas hay que aprenderlas bien para poder enseñarlas bien. Si no lo aprendes bien, no la vas a enseñar bien”

(MMA#2); Ellos decían que el maestro debe de saber lo que va a enseñar, debe de conocer claro lo que vas a enseñar (MMA#3); Ella nunca entró en la parte pedagógica de decirme haz esto o esto aquello, eso no. En esas clases individuales era puro desarrollo de mi instrumento (MMA#5); Nunca hubo ese tipo de acercamiento enfocado cuando tú vayas a enseñar (MMA#6); Me daba estrategias para yo trabajar con los estudiantes y yo lo iba aplicando (MMA#7); No me ofreció una pedagogía así (MMA#8); No, el instrumento no y no era mucho, pero hubo varias veces que lo hizo y como en diferentes niveles (MMA#10).

Por otra parte, el impacto positivo del modelaje del profesor de Música Aplicada en la preparación académica del estudiante universitario para la docencia del instrumento fue descrito con frases como sigue:

Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros, porque no tenía estrategias como tal (MMA#1); Lo que yo he aprendido aquí, yo puedo pasarlo y enseñarlo a los estudiantes. Me he visto enseñando como me enseñaba mi profesor en el Conservatorio, me he dado cuenta que yo enseño como él me enseñaba a mí (MMA# 2); Ha sido importante para mí porque eso que me han transmitido yo lo transmití a los estudiantes (MMA#4). Sí, daba clases, pero daba clases pues como yo los veía a ustedes (MMA#9).

Formulación de preguntas. Del análisis de la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada emergieron 21 preguntas. Los temas revelados fueron relacionados a la importancia de la preparación académica en su universidad, los beneficios de su formación docente al ser empleado en una escuela especializada, la satisfacción de su preparación académica, la seguridad emocional al enseñar, las ventajas para su currículo y secuencial académico y los beneficios de su preparación académica en su instrumento. Por otra parte, emergieron 24 preguntas con relación a la importancia de los estudios metodológicos en la Música Aplicada. Se hicieron preguntas semiestructuradas y abiertas relacionadas a la importancia de los métodos musicales en la enseñanza de sus instrumentos, la inclusión de un curso de pedagogía del instrumento en el programa de Educación Musical, el modelaje del profesor de Música Aplicada, la validez de los métodos musicales en los instrumentos, los tipos de metodologías utilizados en los currículos de instrumentos, el secuencial y niveles de los métodos, la importancia de ellos para los estudiantes universitarios y la combinación de los mismos en la Música Aplicada.

Respecto al análisis de la valoración de los conceptos musicales en la docencia de la Música Aplicada surgieron 17 preguntas. Las mismas se relacionaban abiertamente a la importancia de los conceptos musicales en la enseñanza de la Música Aplicada, el modelaje del profesor de Música Aplicada, la validez y aplicación de los conceptos musicales en los instrumentos y la profesión y el nivel de satisfacción de los conceptos musicales recibidos en su programa académico. Finalmente, el conocimiento de cómo enseñar el instrumento musical añadió espontáneamente 30 preguntas al estudio. Los temas discutidos fueron: el conocimiento pedagógico de la Música Aplicada, los

beneficios previos de la enseñanza del instrumento, el modelaje del profesor del instrumento, la inclusión de un curso de pedagogía instrumental en el programa de Educación Musical, la integración e importancia de aspectos pedagógicos en la Música Aplicada, la inclusión del enfoque técnico o pedagógico dentro del estudio de la Música Aplicada y la enseñanza de niveles instrumentales.

Comparaciones entre los datos. El análisis de comparación de datos sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada reveló que todos los participantes coincidieron y valoraron la preparación académica recibida por las universidades, como una enriquecedora, significativa, esencial, de suma importancia, de gran satisfacción, de ayuda metodológica y musical para el instrumento ofreciendo las herramientas adecuadas, con técnicas vigentes y nuevas, que provee base formal, organización y disciplina musical para que el maestro pueda desarrollar, transferir y comunicar el conocimiento mejor para terminar más preparado y listo a enfrentar diferentes niveles musicales. Además de obtener un empleo en una escuela especializada que le ofrece un desempeño basado en los fundamentos de preparación universitaria (MMA#1-10). Asimismo, menos de la mitad de los participantes del estudio estuvieron de acuerdo en que era muy importante modelar a sus profesores de Música Aplicada, ya que éstos: brindaron importantes estrategias educativas, imitan la enseñanza de sus profesores en su práctica de la Música Aplicada, transfieren el conocimiento musical adquirido previamente a sus alumnos y entienden que es importante ser tanto maestro de Música Aplicada como músico profesional (docente-músico) (MMA#1-10).

Se encontró, además, que la pertinencia del estudio de los métodos musicales en los programas académicos de los participantes coincidió en revelar que los mismos

fueron la base importante para: desarrollar un currículo en su programa instrumental desde sus inicios y enseñarlo bien, ofrecer guía y variedad al estudiante y lograr un progreso académico eficiente similar a la Universidad, esencialmente saber cómo enfrentar la enseñanza de la Música Aplicada mejor en distintos niveles y guiar y utilizar los diferentes métodos con los estudiantes, de manera análogo al programa académico de su Universidad (MMA#1-10). Por otro lado, a diferencia de algunos participantes en la escuela especializada que utilizan distintos métodos por grados, el estudio encontró que una minoría utilizan un mismo libro que integra todos los niveles de dificultad, en vez de la serie completa de textos metodológicos individuales, para beneficios económicos de sus estudiantes (MMA#4, 7, 8 y 9).

De igual forma, todos los participantes concertaron en que los programas de Educación Musical necesitan proveer un curso de pedagogía del instrumento o una unidad de estudio que les enseñe a dar clases de Música Aplicada de manera individual. Estuvieron de acuerdo en que el área de estudio es importantísima para que se aprendan estrategias y se logre la seguridad de enseñanza y el nivel profesional como maestros y músicos, además de fungir como mejores modelos a sus alumnos. Todos los participantes coincidieron al expresar que no recibieron un curso de pedagogía del instrumento en su programa académico enfocado en proveer estrategias de cómo enseñar el mismo de manera individual, pero sí recibieron clases conducentes en la enseñanza de la Música Aplicada para conjuntos o grupos musicales.

La mayoría de los participantes entrevistados estuvieron de acuerdo en incluir un curso de pedagogía del instrumento por separado al de Música Aplicada, ya que serían demasiados conceptos metodológicos para añadirlos en una clase que se basa en el

desarrollo técnico de los mismos. Muy pocos participantes coincidieron en no incluir aspectos pedagógicos al principio de sus estudios, pero sí al final de su programa académico. En contraste, un participante difirió en unir temas pedagógicos dentro de la clase de Música Aplicada, al expresar que si el estudiante es del programa de Educación Musical es muy necesario incluirle conocimientos metodológicos en su clase de instrumento, ya que lo va a utilizar en el futuro (MMA#1), contrario a otros que prefieren ofrecerlo en cursos separados que enfoquen únicamente el desarrollo artístico y estudio técnico del mismo (MMA#5).

Hubo consenso general en solicitar los mismos requisitos conceptuales de ejecución para los estudiantes de Música Aplicada y los de Educación Musical. Los participantes confirmaron recibir los conceptos musicales necesarios para aprender su instrumento y no confrontar problemas para continuar el estudio de su repertorio. Todos los participantes coincidieron en que los conceptos musicales son muy importantes y primordiales en la enseñanza de la Música Aplicada para transferir todos los conocimientos adquiridos a los estudiantes hoy día, conocer y dominar las áreas pertinentes para tocar el instrumento con buen estilo y balance musical, permanecer ahí constantemente y utilizarlo en el repertorio, ser más incisivos en su estudio del instrumento, desarrollar y evaluar mejor su técnica y valorar que se adquirió su trabajo por el dominio de conceptos musicales y conocimientos (MMA#1-10).

El conocimiento de cómo enseñar el instrumento mostró que, un mínimo de los participantes recibió estrategias de cómo enseñar su instrumento y transmitir conocimiento por medio de su profesor universitario (MMA#2 y 5). Algunos de los docentes concordaron en que recibieron experiencias en sus clases universitarias

enseñando a sus compañeros en estilo “*peer teaching*” y eso fue muy importante y de gran ayuda en su desarrollo magisterial (MMA#3). De manera contraria, los resultados del estudio revelaron que el conocimiento adquirido de cómo enseñar un instrumento fue variado entre los participantes, ya que los mismos afirmaron no haber tenido que tomar un curso de pedagogía del instrumento en su programa.

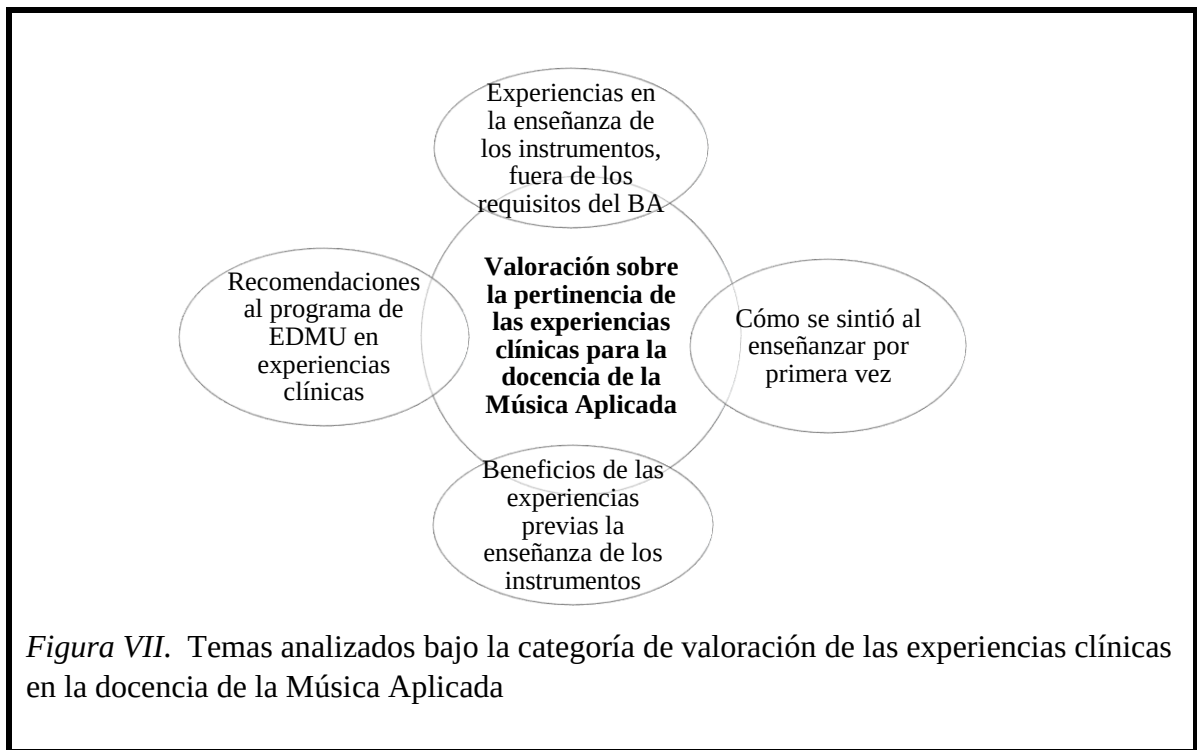
Análisis Angular. Ambos codificadores analizaron las cuatro bitácoras de los temas relacionados a la valoración de la preparación académica sobre la pertinencia de la docencia en la Música Aplicada y estuvieron de acuerdo con el análisis inicial de la investigadora.

Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta del estudio fue: ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada? Los resultados y conclusiones de la *Bitácora II Análisis de Interpretación* (Apéndice P) analizada por la investigadora y validada por los codificadores fueron utilizadas para contestar la segunda pregunta de investigación.

Microanálisis. La fase de microanálisis de la segunda pregunta de investigación consistió en escribir *at verbatim* las expresiones de los participantes del estudio en relación con sus experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su Bachillerato en Educación Musical, analizar el sentir de la enseñanza de su instrumento por primera vez, examinar si sus experiencias previas en la enseñanza de sus instrumentos los ayudaron a lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada y evaluar las recomendaciones compartidas para mejorar las experiencias de la enseñanza de los instrumentos. Los temas discutidos con relación a la valoración sobre la

pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada se presentan en la Figura VII.



Todos los participantes afirmaron poseer experiencias en la enseñanza de los instrumentos, fuera de los requisitos de su programa académico y sostuvieron servir de modelo de aprendizaje a sus estudiantes. En contraste, ninguno de los participantes recibió experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada, como parte de los requerimientos de sus programas de estudios. Por otro lado, la mitad de los maestros de Música Aplicada revelaron que se sintieron bien, cómodos, seguros y decididos cuando enseñaron por primera vez su instrumento, mientras que los restantes afirmaron sentirse preocupados, nerviosos, extraños, mal y raros. Algunos sostuvieron no haber tenido la oportunidad de tomar un curso de pedagogía del instrumento en su programa que requiriera realizar experiencias clínicas en la Música Aplicada.

Los participantes del estudio sostuvieron todos que las experiencias en la enseñanza de los instrumentos adquiridas antes de ser profesionales los ayudaron a dominar mejor la docencia de la Música Aplicada. De igual manera, coincidieron en que se necesita incluir un curso de pedagogía del instrumento como parte del programa de Educación Musical para desarrollar las estrategias en la enseñanza de los mismos. Por otra parte, la mayoría de los participantes concordaron en que la enseñanza entre parejas o “*Peer-teaching*” en escenarios reales como escuelas especializadas o privadas es una medida útil para el desarrollo de mejores experiencias clínicas en la docencia del instrumento (MMA#5). Asimismo, los participantes revelaron que el ofrecer talleres de la enseñanza de la Música Aplicada antes de su Práctica Docente, beneficiará al futuro docente al obtener más experiencias clínicas en el campo de la enseñanza musical (MMA#5 y 7).

Algunos de los participantes afirmaron, además, que ambos programas de estudios musicales deben poseer los mismos requisitos de Música Aplicada, para motivarlos a ejecutar desde sus inicios en conjuntos pequeños (MMA#1), igualmente a explorar otros géneros musicales tales como los religiosos, populares o de películas (MMA#7). Los participantes revelaron, igualmente, que el proveer mayor tiempo de estudio en la enseñanza de los instrumentos ayudará a desarrollar el nivel de musicalidad en los mismos (MMA#2). Por otra parte, sostuvieron que el brindar el curso de Práctica Docente con dos áreas diferentes para realizarse provee la oportunidad al futuro educador de poseer experiencias clínicas en la corriente regular de la Educación Musical, además de la docencia de la Música Aplicada (MMA#4 y 8).

Los participantes manifestaron una valoración positiva de las experiencias previas en la enseñanza de sus instrumentos, fuera de los requisitos de su Bachillerato en Educación Musical. Afirmaron que era:

Importantísima porque allí me di cuenta de que verdaderamente me gusta dar clases y vivir de eso, de ser maestra (MMA#1); Ahí fue donde me di cuenta que me gustaba enseñar. Me motivó (MMA#2); Ya había pasado una experiencia dando clase individual (MMA#4); Eso fue lo que me dio el empujón final. Eso fue lo que me dijo sí, ok, estabas en lo correcto (MMA#6); Pude desarrollar ese nivel de entender cada individuo, verdad, en su nivel, sí. Me ayudó (MMA#7); Siempre lo sentí natural. Yo he estado expuesto en todo momento en ese ámbito de estar trabajando con gente. Me impactaron mucho porque era como continuar algo que ya yo venía haciendo desde siempre (MMA#8); Ahí fue que como tal dije, que me voy a dedicar entonces a dar clases a ser maestro de Música (MMA# 9).

Por otro lado, la valoración de cómo los participantes se sentían al enseñar su instrumento por primera vez fue expresada positivamente como sigue:

Segura (MMA#1); Confiada, tenía bastante seguridad de lo que estaba haciendo. Venía como bien fresquecita de todo. Me sentía muy bien, muy cómoda, muy fácil para mí, algo bien natural en ese aspecto (MMA#5); Muy cómodo, parte de la facultad que todavía quedaba en aquél entonces, habían sido mis maestros. Había aprovechado bastante bien lo que había hecho en el bachillerato (MMA#6); Yo sentí que era una continuación de lo que yo había empezado (MMA#7).

En contraste, algunos participantes expresaron una valoración negativa sobre cómo se sentían al enseñar por primera vez su instrumento al afirmar que:

Me sentí... un poco preocupada. Porque uno quiere llevar el mensaje bien, que el nene y la niña aprenda (MMA#1); Me sentí un poco nervioso, porque era la primera vez que estaba enseñándole a alguien (MMA#2); Me sentía extraña, porque eran compañeros de mi edad...y a veces mayores (MMA#3); Si vuelvo a vivir, eso no sé cómo lo viviría, porque di clases desde prekínder hasta 4to año (MMA# 4); No sabía que era lo que íbamos a hacer. Yo simplemente llegué sin saber que íbamos a hacer. Eran estudiantes adultos, yo era un muchacho universitario. Me ponía un poco nervioso (MMA#8); Sí era raro, era mi primer trabajo estudiando (MMA#9).

Por otra parte, los participantes sostuvieron una valoración positiva en relación con las experiencias de la enseñanza de sus instrumentos obtenidas previamente para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada al afirmar lo siguiente:

Sí, me ayudó porque allí comencé con las experiencias de cómo enseñar el instrumento. Esa experiencia me ayudó eventualmente a conseguir otros trabajos en instituciones ya universitarias (MMA#1); Sí, me ayudó e influyó bastante, porque ellos me decían es que necesito que me expliques esto más claro, porque era muy técnica (MMA#3); Cuando yo me vi con un estudiante individualizado, pues me sentía más en paz más tranquilo y más seguro, que cuando me enfrentaba a un salón de 30 y pico de estudiantes. Me sentí bien seguro al principio, porque como que yo estudié allí y como que me vi al revés. En vez de ser estudiante, me vi maestro y como que me vi yo solo (MMA#4); Es bien necesario. Experiencias, pues te nutren de otras cosas y de otras herramientas (MMA#5); Me brindaron mucha seguridad. Yo me sentía bien seguro (MMA#6); Sí, ya tenía experiencia de como trabajar directamente (MMA#7); Cuando entré a ELMERA, ya yo sabía a lo que yo iba, qué iba a dar y todas las cosas (MMA# 8); Sí, me han ayudado con más conocimientos, sin nervios. Entré a la Libre, pero sin nervios (MMA#9); Tener esas experiencias

previas de ver cómo ellos proyectaban, cómo ellos se iban a practicar. Eso me impactó, todas esas experiencias, sí (MMA#10).

Las recomendaciones en cuanto a mejorar el programa de Educación Musical con relación a las experiencias clínicas de la Música Aplicada se resumen como sigue:

No hacer como una diferencia de que, para el estudiante que está en el programa de Educación Musical va a recibir un nivel de enseñanza y el que está en el Bachillerato en Ejecución, va a recibir otra (MMA#1); Si fuera un poquito más seguido a la clase del estudiante podría ser más efectivo y los estudiantes se desarrollarían más rápido (MMA#2); Yo recomendaría las clases de cómo ser maestro, de no pintar el escenario bonito. Que les enseñe el escenario oscuro del maestro, de lo que nosotros estamos día y noche luchando, haciendo planes, planificaciones, temas y todos esos detalles (MMA#3); Yo añadiría un curso de Pedagogía de la ejecución del instrumento principal. No tan solo para los pianistas, sino que también para todos...porque prácticamente no hay (MMA#4); Currículo donde haya una o dos clases específicamente para la pedagogía vocal. Enseñar a ese estudiante cómo desarrollarse como un pedagogo vocal (MMA#5); Complementar o actualizar un poco más, tal vez el currículo de enseñanza en el área del saxofón (MMA#6); Hay que abrirle el campo no sólo en lo clásico, en la forma de Música Popular, en la forma de Música Cristiana (MMA#7); Añadan a sus currículos, un curso de la enseñanza del instrumento, de la especialidad del instrumentista. Al especialista, que le den un curso de currículo para tu instrumento (MMA#8); Yo entiendo que el repertorio, 10 minutos dedicárselo a lo que el más le apasiona, o lo que él le apasiona, a lo que es lo favorito de él (MMA#9); Experiencias clínicas creo que te va a dar relevancia a lo que tú vayas

a hacer como maestro de percusión, porque vas a tener esa experiencia. Las microenseñanzas me ayudaron bastantes (MMA#10).

Formulación de preguntas. En la categoría II de la valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada fuera de los requisitos del bachillerato en Educación Musical surgieron 25 preguntas. Los temas expuestos estuvieron afines con las experiencias de la enseñanza positivas en el instrumento fuera de su programa académico, el rol de modelaje al estudiante de Música Aplicada, la valoración de las experiencias de la enseñanza del instrumento con población adulta y en todos los niveles, la motivación para estudiar Educación Musical al poseer experiencias de la enseñanza del instrumento anteriores, el impacto y beneficios de las primeras experiencias de la enseñanza del instrumento como docentes y la pertinencia de las experiencias de la enseñanza del instrumento previas luego de graduarse.

Por otro lado, surgieron 21 preguntas relacionadas a cómo los participantes se sentían al enseñar su instrumento por primera vez. De estas interrogantes surgieron temas relacionados a la valoración de las experiencias de la enseñanza del instrumento previas en la docencia de la Música Aplicada y de sus estudiantes, la motivación para dar clases de sus instrumentos, la edad del maestro con estudiantes menores o iguales que ellos, los factores para mostrar dominio de la docencia en la Música Aplicada y la transición de la enseñanza de Música Clásica a Religiosa. En relación con las interrogantes correspondientes con los beneficios de haber tenido experiencias de la enseñanza del instrumento previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada emergieron 18 preguntas. Los temas manifiestos fueron los beneficios de las experiencias

de la enseñanza del instrumento previas no académicas, las estrategias nuevas de experiencias clínicas, las facilidades universitarias para llevar a cabo las prácticas clínicas, la improvisación de clases por carecer de experiencias clínicas y la motivación e impacto de ellas hacia la docencia de la Música Aplicada.

Finalmente, emergieron 31 preguntas sobre las recomendaciones expresadas en cuanto a cómo mejorar el programa de Educación Musical en relación con las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada. Evolucionaron temas pertinentes a requerir los mismos criterios de evaluación en los programas de Educación Musical y Música Aplicada (MMA#1), los beneficio de un curso pedagógico en su instrumento (MMA#1-10), añadir un curso de pedagogía instrumental al programa de Educación Musical (MMA#1-10), aumentar el tiempo de enseñanza de la Música Aplicada (MMA#2) y ofrecer más clases reales en la docencia del instrumento (MMA#5, 6 y 9), aumentar más adiestramiento y talleres en la enseñanza de su instrumento principal (MMA#5 y 7), crear una filosofía educativa más realista con la enseñanza actual de la Música Aplicada actualizando los programas académicos (MMA#6), expandir el repertorio de estudio añadiendo otros géneros musicales al currículo de la Música Aplicada (MMA#7) y evaluar los programas académicos universitarios aumentando la participación estudiantil en la enseñanza de su instrumento (MMA#6).

Comparaciones entre los datos. El análisis de comparación de datos relacionados a la valoración sobre las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada mostró que todos los participantes del estudio concordaron en poseer experiencias en la enseñanza del instrumento fuera de los requisitos de sus programas académicos, pero no en experiencias clínicas requeridas por sus bachilleratos. Además, se

recomendó aumentar la ejecución de la Música Popular o Religiosa y la exposición pública de talleres musicales, siendo éstas de gran beneficio al enseñar (MMA#5, 6 y 7). Por otra parte, una minoría afirmó que las experiencias en la enseñanza del instrumento los ayudaron a tomar la decisión formal de ser maestro de Música Aplicada y enfocarse bien en su bachillerato (MMA#2, 3, 8 y 9). Además, todos los participantes acordaron que poseían experiencias en la enseñanza de su instrumento de especialidad.

Sobre cómo se sintieron los participantes al enseñar su instrumento por primera vez, el estudio encontró que la mitad de ellos coincidieron en que las experiencias iniciales hicieron que se sintieran cómodos, seguros, confiados y natural con el proceso. En contraste, más de la mitad estuvieron de acuerdo en afirmar que se sentían preocupados, nerviosos extraños, mal, raros, complicados y difícil al enseñar por primera vez, de manera que pudieran llegar al estudiante adecuadamente. De igual manera, un participante difirió con las respuestas de sus compañeros al revelar que debía esperar por la aprobación de su profesor para poder enseñar, a diferencia de otros que ya lo estaban experimentando (MMA#3). Por otra parte, un participante reveló no sentirse preparado para enseñar su instrumento al no darle la importancia necesaria a la docencia, inverso a la mayoría de los participantes en el estudio, quienes sí revelaron sentirse en control de la enseñanza (MMA#3).

En cuanto a los beneficios de haber tenido experiencias previas en la enseñanza del instrumento para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada, el estudio reveló que todos los participantes coincidieron en que las experiencias adquiridas antes de ser profesionales los ayudaron a dominar mejor la docencia de la Música Aplicada. Asimismo, una minoría estuvo de acuerdo en que practicar la enseñanza previamente le

permitió ser maestro antes de graduarse del bachillerato y le abrieron más oportunidades de trabajos especialistas en el instrumento (MMA#1). Igualmente, más de la mitad de los participantes coincidieron en afirmar que las experiencias en la enseñanza del instrumento les ayudaron a perder el miedo frente a los demás y les proveyeron nuevas herramientas educativas para poderlas transmitir de manera más fácil al estudiantado (MMA#5 y 6). Además, una minoría de los participantes estuvo de acuerdo con que las experiencias en la enseñanza del instrumento antepuestas le ayudaron a preparar estudiantes que obtuvieran una mejor proficiencia musical (MMA#5). Finalmente, algunos concordaron en afirmar que las experiencias previas en la enseñanza del instrumento les ayudaron a instruir mejor en la escuela especializada, además de enriquecer sus conocimientos y poseer mayor seguridad emocional (MMA#6).

Las recomendaciones en cuanto a cómo mejorar el programa de Educación Musical en las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada revelaron que varios participantes coincidieron en que los programas de Educación Musical deberían requerir dos Prácticas Docentes, una en las escuelas regulares y otra en las especializadas en la enseñanza de los instrumentos musicales (MMA#4 y 8). De igual manera, se encontró que todos los participantes coincidieron en que se incluya un curso de pedagogía del instrumento como parte de los requisitos de un programa de Educación Musical. Asimismo, hubo consenso común para que se aumenten las oportunidades en la docencia de la Música Aplicada llevada a cabo por medio de la enseñanza en parejas o “*Peer-teaching*” (MMA#5). De igual forma, la mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que es necesario observar, modelar y mantener una continua orientación con los profesores universitarios de la Música Aplicada (MMA#1 y 2). Igualmente, una

minoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que los estudiantes de Educación Musical tomen más cursos de Educación para trabajar más eficientemente (MMA#1). Últimamente, la mayoría de los participantes sostuvieron que el estudiar repertorio de Música Popular, cristiana o de películas, posee la misma importancia curricular que el de la Música Clásica (MMA#7 y 9).

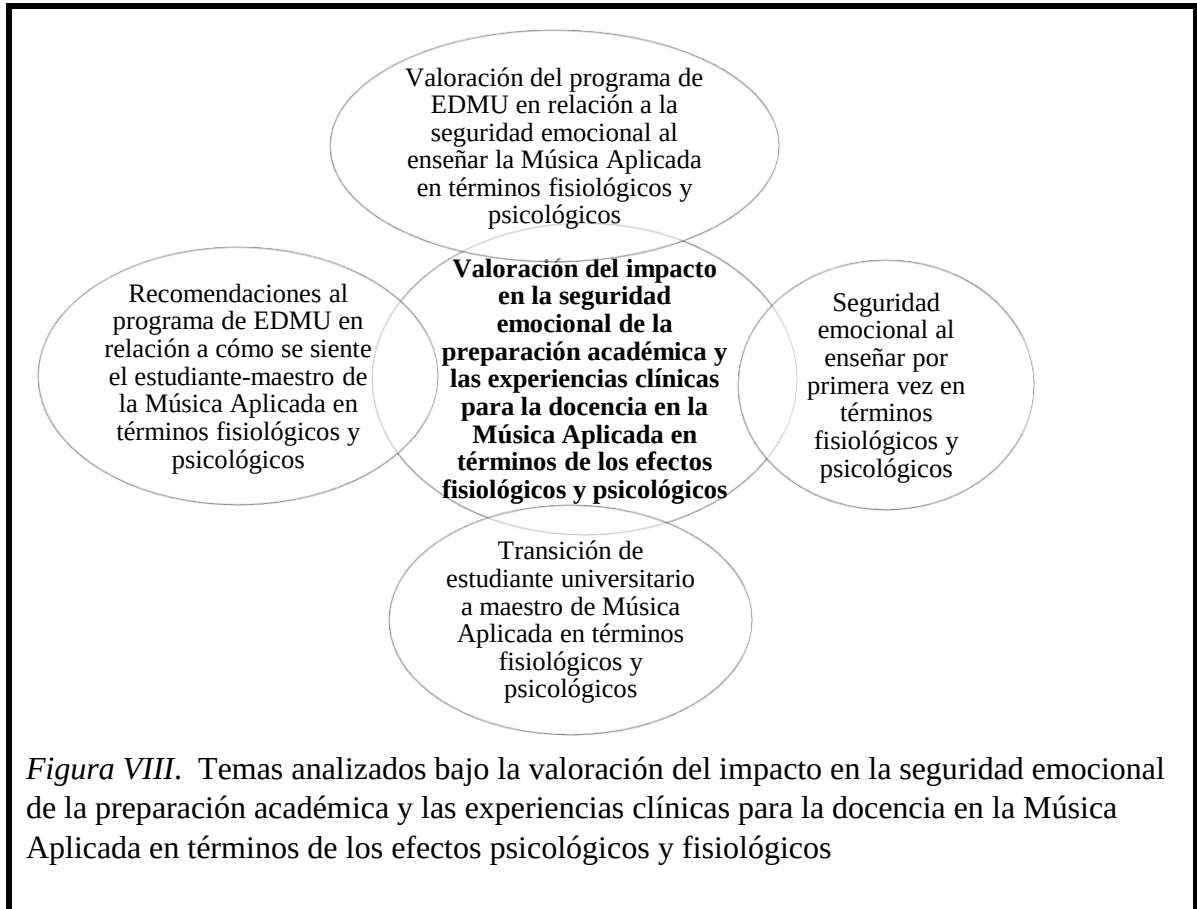
Análisis Angular. Los codificadores del estudio coincidieron con el análisis de la investigadora en relación con la categoría II de la valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada, validando positivamente las cuatro bitácoras del estudio.

Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta del estudio fue: ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada? Para contestar esta pregunta de investigación se utilizaron los resultados y conclusiones de la *Bitácora II Análisis de Interpretación* (Apéndice P) examinada por la investigadora y validada por los dos codificadores.

Microanálisis. La tercera pregunta de investigación en el paso de microanálisis consistió en escribir *at verbatim* las palabras de los participantes del estudio en cómo valoran el programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada, cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez, cómo se sintieron al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada y qué recomendarían mejorar en un programa de Educación Musical con relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en

términos de los efectos fisiológicos y psicológicos. Las conclusiones de los temas sostenidos por los participantes con relación a la valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada en términos de los efectos fisiológicos y psicológicos se presentan a continuación y se ilustran en la Figura VIII.



La mitad de los participantes del estudio sostuvieron valorar positivamente su programa académico con relación a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada, sintiéndose muy cómodos al enseñar mientras que pocos expresaron tener situaciones emocionales en su formación universitaria, pero otros manifestaron sentirse bien al pasar el tiempo. En contraste, una minoría de participantes sintieron efectos fisiológicos de ansiedad, tensión o nervios al enseñar Música Aplicada por primera vez,

en tanto que menos de la mitad mostraron efectos psicológicos de agotamiento mental, preocupación o presión laboral. Por otro lado, a pesar de que todos los participantes sostuvieron que no tuvieron problemas al pasar por la transición del rol de estudiantes a maestros de instrumentos, la mitad sí afirmaron sentir efectos fisiológicos vinculados a otros factores afines con la preparación académica o experiencias clínicas y su conexión directa al desarrollo de una seguridad emocional estable. Un mínimo de los participantes manifestó presentar síntomas psicológicos.

Los participantes manifestaron positivamente la valoración sobre cómo valoran el programa de Educación Musical respecto a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada al afirmar *at verbatim* que:

La preparación fue buena, fue enriquecedora, importante (MMA#1); Durante el tiempo y durante la experiencia hasta que me gradué, no tuve problemas psicológicos ni nada de eso (MMA#3); Me sentía bien seguro en la escuela (ELMERA) (MMA#4); Todo muy bueno. Una facultad muy buena en ambos sentidos, en la parte de Ejecución y Educación también. Eran personas que brindaban mucho apoyo. Trabajaba mucho con la seguridad, daban mucho apoyo emocional, años excelentes. Salí muy preparado (MMA#6); Todo mi conocimiento que yo transmito sí lo adquirí, en mi bachillerato (MMA#8); Yo me sentía muy bien, cómodo porque sabía lo que estaba haciendo como tal MMA#9); Aprendí, también, lo que es separar el profesor de una amistad (MMA#10).

En contraste, algunos participantes revelaron sentir una valoración negativa en cuanto a cómo valoran el programa de Educación Musical con relación a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada al mencionar que:

A veces sentía cansancio mental porque tengo que pensar cómo hacer la dinámica diferente de la clase, para que estudiante no se aburra (MMA#2); Al enseñar me sentía extraña al principio, porque era la primera vez y era eso de poder realizar una buena clase y que ellos pudieran entender (MMA#3); El primer año se me hizo bien difícil (MMA#4); No era un punto que se hablara mucho ni que se estudiara, ni que hubiese algún curso de inteligencia emocional para como expresarse en una sala de clase. No recuerdo que nadie me hablará de eso, ni que me dieran herramientas (MMA#5); La tensión la tenía en el momento de producir, porque nosotros además de maestros tenemos que ser como productores de actividades (MMA#7).

Por su parte, los participantes expresaron positivamente la valoración sobre cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos fisiológicos o psicológicos al sostener que:

Me sentía contento al ver que el estudiante me hacía sentir contento y orgulloso al estar enseñando bien lo que estaba enseñándole a la persona. ¡Sirvo para hacer maestro, puedo ser maestro! Es mi primer estudiante y nunca pensé que iba hacer eso en mi vida (MMA#2); Me sentí súper bien...en la Escuela Libre de Música (MMA#3); Dar clase fue como algo bien natural (MMA#5); Me sentía cómodo de esa área. Preparado; Seguro. Cuando me tocó pararme al frente de un estudiante, me sentía listo (MMA#6); Un compartir mi conocimiento. No lo veía como algo que era como atropellante para mí. Yo lo veía como algo natural (MMA#7); Me sentía muy bien porque yo salía contento. Sentía que estaba cogiendo mi conocimiento y me sentía cada vez más fuerte (MMA#9).

Asimismo, los participantes expresaron tener una valoración negativa sobre cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos fisiológicos o psicológicos al expresar que:

Salía con preocupación. Iba pensando en lo próximo que iba a hacer la semana próxima; Lo que sentía eran nervios, al principio como tal, porque no sabía si la persona iba estar conmigo evaluándome al mismo tiempo (MMA#2); Mostré el temor de cómo me gano este estudiante, de cómo lleno los zapatos del otro maestro. Esa fue la ansiedad que en realmente tuve. No tanto en lo que iba a enseñar sino en llegar al muchacho (MMA#4); Mi primera vez sí me puse nervioso, el hecho tal vez de no tener una manera, o sea un curso que me dijera mira esta es la forma de enseñar el instrumento (MMA#8); Me sentía que no conocía después de haber estudiado los métodos, en las clases de Educación, llegué como que bloqueado a la *High*. Yo decía, y ¿qué yo voy a hacer aquí? ¿cómo yo voy a aplicar? Fue como si me hubiese quedado en blanco de momento (MMA#10).

Por otra parte, los participantes declararon una valoración positiva sobre cómo se afectó su seguridad emocional al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada al revelar que:

Me fueron dando más confianza, más seguridad como un maestro más experimentado, porque tenía más experiencia. La experiencia me ayudó mucho, para esa transición, las experiencias que adquirí siendo estudiante (MMA#2); Fue bastante cómodo (MMA#5); Me sentí muy cómodo cuando comencé a trabajar (MMA#6); Me encantaba. Ese cambio me gustó siempre (MMA#7); Me sentía

bien, me sentía feliz; era donde yo quería estar. Me sentí muy bien, no te puedo decir como que me haya causado estrés o nada por el estilo (MMA#8); Venía con una base ya en la mente de lo que iba a hacer. Eso me ayudó bastante (MMA#9); Me sentía seguro de cuando empecé, porque primero cuando llegué al lugar de trabajo, había estudiado o había tocado. En el macro yo creo, yo me sentí super, contento, porque aquí tengo que ir a competir (MMA#10).

Por otra parte, algunos participantes expresaron tener una valoración negativa sobre cómo se afectó su seguridad emocional al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada al expresar que tenían:

Bastante ansiedad porque yo salí del Bachillerato...y comencé a darle clases a los que fueron mis compañeros, ahí le voy a decir que sí. Ahí sí tuve el cantazo, porque cuando salí de la Universidad todavía mi meta no era estar en la escuela. Estaba con la negación de no querer trabajar en un trabajo que no quisiera. Sufrí insomnio, no dormía, me desvelaba por eso. No, no quería ser docente porque yo pensaba que esto es mucho trabajo, muy arduo para mí (MMA#3); Ese cambio de la vida universitaria a la vida profesional, pues siempre le crea a uno un poquito de ansiedad, pensar de ¿qué va a pasar? ¿A dónde voy a ir? ¿Qué voy a hacer? (MMA#5).

En contraste, los participantes revelaron una valoración positiva sobre las recomendaciones para mejorar un programa de Educación Musical con relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de su seguridad emocional al enseñar su instrumento sustentando que:

En una de las clases que ellos tienen que ir, antes de la práctica a observar clases, deberían observar clases individuales, para que ellos vean la dinámica del nivel universitario como en Escuela Especializada, para que puedan observar clases universitarias (MMA#1); La práctica y las experiencias previas es lo que quizás te da esas herramientas para desde cómo enseñar y cómo tu trabajas con ese estudiante. Eso me lo enseñó la experiencia en el camino (MMA#2); Yo creo que esto, el profesor, es el rol más importante para el estudiante (MMA#3); El maestro cooperador debe hacer sentir al estudiante que ya es un colega, que es un maestro. Que no tenga preocupación que la Práctica Docente sea realmente, no sea una clase regular de la universidad de una nota (MMA#4); Traer algunos recursos dentro de ese mismo curso, como psicólogos, algún terapeuta que les enseñe herramientas también de relajación, de cómo hacer ese “*approach*” cuando tu empiezas en una sala de clases. Que les dé un poquito, sobre lo que es la inteligencia emocional para el maestro y que sea enfocado hacia el maestro (MMA#5); Yo entiendo que no hay por qué tener ansiedad. No habría por qué tener miedo, por qué tener preocupaciones, de no dormir la noche anterior porque mañana tengo la primera clase. Si no te sientes seguro y estás preparado con todo tu armamento, pues lo que tienes que hacer es llegar al lugar y abrir la caja y vaciar lo que tienes (MMA#6); Cambiar la población cada cierto tiempo, pero que tenga la experiencia de cómo uno como maestro puede llegar a esos estudiantes (MMA#7); Siempre debe hacer Práctica en Educación General en la sala de clase. Debería hacer también una Práctica de Música Aplicada (MMA#8); Empezar a dar clases, pues de su primer año o segundo año como voluntario. Para que vean

lo que van a trabajar luego (MMA#9); Si a enseñar que tengan más experiencia.

En diferentes tipos de docencia. Que tengan esa experiencia mucho antes de una Práctica Docente (MMA#10).

Formulación de preguntas. En la categoría III de la valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada se formularon cuatro preguntas fundamentales a los participantes del estudio. El énfasis de cada pregunta estaba centrada en investigar cómo valoran el programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada, cómo se afectó la seguridad emocional al enseñar por primera vez, cómo se sintieron al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada y qué recomendarían mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de los efectos fisiológicos y psicológicos.

En cuanto al tema de cómo valoran los participantes el programa de Educación Musical relacionado a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada surgieron 22 preguntas. Los temas discutidos fueron la valoración de la preparación académica en su seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada, los momentos en que ocurrían síntomas que afectaban la seguridad emocional, la frustración docente que provocaban efectos psicológicos o fisiológicos, la motivación para estudiar Educación Musical, los factores para poseer seguridad emocional positiva en la docencia de la Música Aplicada, la motivación pedagógica para desarrollar una salud emocional estable, el ofrecer más apoyo a clases entre parejas o “*Peer-Teaching*”, los factores emocionales que afectaban el substituir a un docente en su posición de maestro de Música Aplicada, la relación del

programa académico y su seguridad emocional al enseñar su instrumento y los efectos psicológicos o fisiológicos al comenzar a enseñar su instrumento de especialidad.

Por otra parte, emergieron 23 preguntas con relación a cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de efectos fisiológicos o psicológicos. Los temas expuestos fueron la seguridad emocional al enseñar por primera vez la motivación para seguir estudiando Educación Musical y mejorar su seguridad emocional, la satisfacción personal y beneficios obtenidos de su buena seguridad emocional al enseñar su instrumento, las estrategias de enseñanza para combatir la falta de seguridad emocional al substituir a otro docente, los efectos psicológicos o fisiológicos presenciados al enseñar su instrumento de especialidad y la seguridad emocional en relación al nivel de estudio de los alumnos de la Música Aplicada.

Sobre cómo se afectó la seguridad emocional al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de efectos psicológicos y fisiológicos, se expusieron 24 preguntas. Los argumentos manifiestos fueron la transición de rol de estudiante a docentes de la Música Aplicada, la separación de roles o distanciamiento entre estudiantes y el docente, la seguridad emocional afectada por estudiantes con celo profesional, desarrollo de mejor seguridad emocional con grupos pequeños que conjuntos mayores en la enseñanza de la Música Aplicada, el manejo de los efectos psicológicos o fisiológicos en la transición de estudiante universitario al docente, la seguridad emocional adquirida por las experiencias previas en la enseñanza del instrumento y la seguridad emocional lograda por conocer ex compañeros universitarios que luego eran maestros de Música Aplicada.

En cuanto a las recomendaciones para mejorar un programa de Educación Musical relacionadas con cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de su seguridad emocional emergieron 39 preguntas en esta sección. Los argumentos arrojados fueron mejorar la seguridad emocional para la Práctica Docente, la inclusión de un curso de pedagogía en el instrumento de especialidad del estudiante de Educación Musical, amplificar conocimiento pedagógico del instrumento con unidades de estudios en los cursos de Música Aplicada, incluir más clases entre parejas o “*Peer-Teaching*” y enseñanza individualizada del instrumento exponiendo más al estudiante universitario, fomentar los beneficios de la enseñanza musical que tendría un docente que posea un curso pedagógico, aumentar las relaciones positivas entre los docentes y los profesores de la Música Aplicada, mejorar las estrategias de enseñanzas en la docencia de la Música Aplicada previo a ser maestros, evitar la deserción docente de la Música Aplicada, añadir una Práctica Docente en una escuela especializada enseñando Música Aplicada, además del requisito en la corriente regular e incluir conocimientos administrativos de la enseñanza de la Música Aplicada en el curso de pedagogía del instrumento.

Comparaciones entre los datos. El análisis de datos con respecto a cómo valoran el programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional al enseñar la Música Aplicada en términos fisiológicos y psicológicos encontró que la mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo con la seguridad emocional obtenida de sus programas académicos debido a factores como: apoyo de facultad, exalumnos o maestros cooperadores, experiencias previas en la enseñanza y ejecución de la Música Aplicada en las áreas clásicas o populares, por ser egresado de la escuela especializada o por

talleres/seminarios que ofrecían en el estudio de su instrumento. Esta seguridad emocional fue valorada positivamente y expresada por casi todos los participantes como una fortalecida, importante, enriquecedora, satisfactoria, de mucha motivación y llena de conocimiento.

Con referencia a cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de los efectos psicológicos o fisiológicos, los datos recolectados revelaron que la mayoría de los participantes mostraron conductas similares en relación a los efectos psicológicos y/o fisiológicos que sentían por factores exteriores tales como el desconocimiento del contenido curricular y metodológico que la escuela utilizaba, la falta de preparación académica en la enseñanza de la Música Aplicada con estudiantes de Educación Especial, fungir como sustituto de un docente fallecido y comenzar a desarrollar un programa académico inexistente. Los efectos en común fueron: ansiedad, angustia mental, preocupación, nerviosismo y miedo. En contraste, una parte de los docentes entrevistados expresaron sentir lo opuesto a los que señalaron poseer efectos psicológicos y/o fisiológicos negativos al enseñar por primera vez. Dichos docentes manifestaron sentirse bien, natural, cómodos, contentos, preparados, seguros y capaz de enseñar su instrumento al comenzar a laborar como maestros de Música Aplicada.

Con respecto a cómo se sintió el participante al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de los efectos fisiológicos y psicológicos, varios de ellos expresaron haber exhibido síntomas mentales y corporales en común como ansiedad, insomnio, estrés administrativo y estudiantil. Asimismo, un participante afirmó sentirse muy afectado fisiológica (estrés, ansiedad, tensión, nervios) y psicológicamente (temor y miedo, preocupación y presión social) al

enseñar su instrumento a un estudiante de Educación Especial con autismo, por carecer del adiestramiento académico en esta especialidad (MMA#7). En contraste, una buena parte de los participantes expresaron sentirse inverso a los demás con relación al proceso de transición de estudiante a maestros, sintiendo que fue un proceso normal, cómodo, suave y directo. Los participantes expresaron sentirse muy tranquilos, contentos, seguros de sí mismo y con ideas de cómo trabajar al iniciarse en la docencia de la Música Aplicada. Cabe señalar, además, que los participantes del estudio revelaron recibir un impacto positivo en el rol de modelaje de sus profesores universitarios en la docencia de la Música Aplicada y su relación a la seguridad emocional de transferir los conocimientos adquiridos y aplicados en la enseñanza de sus instrumentos.

Los participantes ofrecieron recomendaciones variadas para mejorar un programa de Educación Musical con relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de los efectos fisiológicos y psicológicos. Los mismos coincidieron en que se lleven a cabo más talleres/seminarios que provean estrategias para mejorar la enseñanza de la Música Aplicada (MMA#5 y 7), además de ofrecer dos Prácticas Docentes en la corriente regular y la Música Aplicada (MMA#4 y 8). En conjunto a esto, algunos de los participantes concurren en aumentar las prácticas de la docencia de la Música Aplicada en escenarios reales y/o mediante “*Peer-teaching*” (MMA#5), además de incluir un curso de pedagogía del instrumento centrado en la docencia de la Música Aplicada para que sea muy favorable en el desarrollo educativo del futuro docente y para ayudarlos a estar motivados en estudiar Educación Musical.

De igual manera, un mínimo de los participantes recomendó continuar enseñando a distancia y de manera distinta a lo que la corriente especializada de la Música Aplicada

practicaba, debido al nuevo escenario educativo causado por Pandemia Mundial del COVID-19 (MMA#1 y 3). Asimismo, un mínimo de los participantes reveló que es recomendable que el maestro de Música Aplicada posea características personales que les permita desarrollar el atributo de la paciencia en la enseñanza del instrumento, para desplegar mejores resultados y seguridad emocional en los estudiantes (MMA#1 y 2). Todas estas recomendaciones fueron enfocadas a la luz de la aplicación en la seguridad emocional de los docentes en la enseñanza de la Música Aplicada y cómo pueden evitar presentar mayores efectos psicológicos o fisiológicos en su desempeño diario.

Análisis Angular. Los codificadores del estudio concertaron con el análisis de la investigadora con relación a la categoría III de la valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada validando positivamente las cuatro bitácoras del estudio.

Cuarta pregunta de investigación

La cuarta pregunta del estudio fue: ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada? Para contestar la cuarta pregunta de investigación se utilizaron los resultados y conclusiones que coincidían y diferían en la *Bitacora IV Comparaciones entre Datos* (Apéndice R) analizada por la investigadora y validada por los dos codificadores.

Con relación a la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada y el impacto en su seguridad emocional, la mayoría de los participantes del estudio coincidieron en que los currículos de Educación Musical deben incluir un curso de pedagogía del instrumento de su especialidad, donde se provean

estrategias para la docencia de la Música Aplicada y el estudio del manejo administrativo del mismo (MMA#10), de manera que se les proporcione herramientas pedagógicas y emocionales para enfrentar los escenarios educativos de hoy día. Por otra parte, menos de la mitad de los participantes aseveraron que el programa de estudios de Educación Musical debe requerir dos Prácticas Docentes en la corriente regular y la escuela especializada en Música Aplicada, con días alternados para evitar el agotamiento físico que pueda presentar la enseñanza de los instrumentos (MMA#4 y 8). En contraste, los resultados del estudio en relación a la inclusión de los temas pedagógicos en la clase de Música Aplicada revelaron una valoración mixta entre los participantes.

Sobre la valoración de la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y el impacto en la seguridad emocional, los datos analizados mostraron que una mayoría de los participantes concordaron en que los programas académicos de Educación Musical deben aumentar la cantidad de experiencias clínicas en la enseñanza musical individualizada previamente a la Práctica Docente, como un estilo real de docencia en acción, para desarrollar la estabilidad afectiva del futuro docente al enseñar su instrumento. Dichas experiencias deben ser incluidas en el prontuario de la clase del instrumento y llevadas a cabo entre parejas o “*Peer-teaching*” (MMA#1 y 5), de manera que se pueda obtener una seguridad emocional hacia la enseñanza de la Música Aplicada, de acuerdo con los participantes del estudio.

Por otra parte, algunos participantes estuvieron de acuerdo en que se lleven a cabo observaciones a profesores universitarios de la Música Aplicada junto con los escolares donde se compartan experiencias clínicas de los mismos, convirtiéndolos en mentores y modelos persistentes de sus exalumnos para que no se sientan abandonados, solos o

deprimidos y sepan que cuentan con su apoyo ((MMA#1, 2 y 3). Asimismo, algunos participantes coincidieron en que los practicantes de Música deben ser tratados como docentes y colegas reales, apoyándolos emocionalmente en todos los procesos educativos y guiándolos gradualmente en la docencia de la Música Aplicada (MMA#4 y 6). En contrasentido, los maestros de Música Aplicada mostraron una valoración de efectos fisiológicos y psicológicos mixtos con relación a sus experiencias enseñando su instrumento por primera vez, ya que no todos presentaron síntomas que afectaran su seguridad emocional.

Por otro lado, la mitad de los participantes estuvieron en acuerdo en que se ofrezcan más talleres con especialistas de la conducta humana (MMA#5), diseñados con niveles/cursos avanzados en las áreas relacionadas al instrumento de especialidad y los conjuntos musicales llevados a cabo con estudiantes K-12 de las escuelas especializadas (MMA#7). Los psicólogos o consejeros profesionales ayudarían a ofrecer estrategias para manejar las situaciones de seguridad emocional que se presentan en la docencia, de manera que cada maestro desarrolle mayores habilidades de inteligencia emocional que les permita controlar el estrés de la enseñanza, según lo afirmó el MMA#5.

Además, los participantes concordaron en que los estudiantes universitarios podrían disminuir los efectos psicológicos y fisiológicos que puedan afrontar al comienzo de la docencia en la Música Aplicada, al experimentar la enseñanza de sus instrumentos en diferentes poblaciones escolares (MMA#8). De igual manera, la relación entre la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada reveló que menos de la mitad de los participantes conformaron en que se ofrezcan más conocimientos pedagógicos y experiencias clínicas

enfocados en la población adulta (MMA#1), además de proseguir su educación universitaria en su programa de estudio con especialidad de K-12, siendo más incisivos en la metodología de su instrumento de especialidad (MMA#6).

A continuación, se presenta la Tabla 7. En ésta se resume la cantidad de preguntas semiestructuradas y abiertas que emergieron en la investigación discutida anteriormente por cada categoría de estudio.

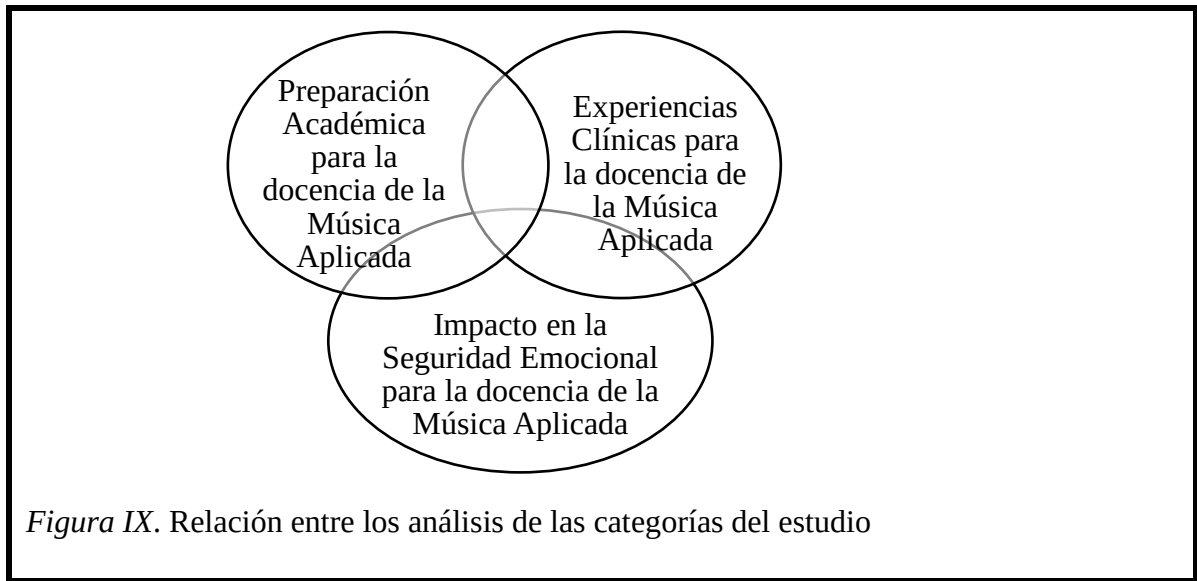
Tabla 7

Total de preguntas realizadas en las 10 entrevistas en profundidad

Categorías del Estudio	Preguntas estructuradas de la Guía	Preguntas semiestructuradas que emergieron	Total Final
C-1. Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.	40	92	132
C-2. Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.	40	95	135
C-3. Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada	40	108	148
Total de Preguntas por 10 personas	120	295	415 en el estudio

Por otro lado, se incluye, además, la Figura IX que ilustra las relaciones entre la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y experiencias clínicas con el impacto de la seguridad emocional para la docencia de la Música Aplicada, además de su enlace entre la preparación académica y las experiencias clínicas del maestro de

Educación Musical, según explicado anteriormente en la cuarta pregunta de investigación.



Resumen de los hallazgos

Los hallazgos de la investigación titulada *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*, se presentan a continuación por pregunta de investigación. Para entender mejor los términos cualitativos utilizados en los hallazgos, favor revisar la Tabla 4 de la leyenda de análisis de datos numéricos a expresiones verbales (p. 126).

Primera pregunta: ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada?

1. Todos los participantes valoraron positivamente la preparación académica recibida por parte de las universidades que los adiestraron como docentes de la Música Aplicada y se sentían muy satisfechos con las mismas.

2. Todos los participantes valoraron positivamente los métodos de enseñanza y fueron considerados instrumentos importantes y necesarios en la enseñanza de la Música Aplicada.

3. Todos los participantes valoraron positivamente la enseñanza de los conceptos musicales en la docencia de la Música Aplicada, clasificándolos como pertinentes y esenciales en la formación académica.

4. Hubo una valoración mixta en el conocimiento pedagógico recibido de sus programas académicos en relación de cómo enseñar su instrumento y la inclusión o separación de los temas pedagógicos en el curso de Música Aplicada.

Segunda pregunta: ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada?

1. Ninguno de los participantes tuvo experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada como parte de los requisitos de su programa académico en la Educación Musical.

2. Todos los participantes poseían experiencias positivas previas en la enseñanza de sus instrumentos musicales como ámbito laboral (Música Popular o Religiosa, talleres y/o enseñanza privada de los instrumentos) que los ayudaron a ser más eficientes en la docencia de la Música Aplicada.

Tercera pregunta: ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada?

1. La mitad de los participantes sostuvieron valorar positivamente sus programas académicos en relación con su seguridad emocional, mientras que un mínimo expresó tener situaciones emocionales en su formación universitaria, pero otros manifestaron sentirse cómodos al pasar el tiempo.

2. Más de la mitad de los participantes mostraron seguridad emocional, mientras un mínimo señaló presentar efectos psicológicos o fisiológicos al enseñar su instrumento de especialidad por primera vez.

3. Todos los maestros de Música Aplicada sostuvieron que no tuvieron problemas al pasar por la transición del rol de estudiantes a maestros de Música Aplicada, aunque la mitad de los participantes afirmaron sentir efectos fisiológicos y psicológicos al enfrentar situaciones inesperadas relacionadas con su preparación académica o falta de experiencias clínicas en la docencia de sus instrumentos.

Cuarta pregunta: ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada?

1. Se observó que hubo una coincidencia entre todos los maestros de Educación Musical participantes del estudio, en la valoración positiva de la preparación académica, metodología y conceptos pertinentes sobre la docencia de la Música Aplicada ofrecida por las instituciones universitarias.

2. Al comparar las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada no se pudo valorar la pertinencia de las mismas sobre la seguridad emocional, debido a que no existían para los participantes del estudio. En contraste, todos los participantes expresaron valorar positivamente las experiencias en la enseñanza de los instrumentos en ambientes laborales fuera de los requisitos de sus programas académicos. Se observó contrastes entre todos los participantes al revelar sentir una valoración mixta con relación al impacto de la seguridad emocional al inicio de sus roles como docentes de la Música Aplicada.

Capítulo V.

Discusión

En este capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*. Esta investigación fue un estudio fenomenológico de casos múltiples, desde el paradigma cualitativo, llevado a cabo con la selección al azar de 10 maestros de Música Aplicada de una escuela de Bellas Artes, utilizando la entrevista en profundidad. Se incluye, además, la discusión de los hallazgos más significativos del estudio junto al análisis de los resultados comparados al marco teórico y la revisión de literatura de la investigación. Se presentan, también, las limitaciones metodológicas del estudio y recomendaciones generales para futuras investigaciones.

Conclusiones

1. Los maestros de Educación Musical participantes del estudio valoraron positivamente su preparación académica y la adquisición metodológica y conceptual que los programas universitarios le ofrecieron sobre la docencia de la Música Aplicada, aun cuando no tomaron un curso de pedagogía del instrumento.
2. Los maestros de Educación Musical participantes del estudio no pudieron valorar las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada, debido a que las mismas no fueron parte de sus programas académicos. Sin embargo, tuvieron una valoración mixta en las experiencias previas de la enseñanza del instrumento.

3. Los maestros de Educación Musical participantes del estudio tuvieron una valoración mixta respecto al impacto de la seguridad emocional en el desempeño de su docencia, la pertinencia de la enseñanza de su instrumento por primera vez, al igual que la transición de ser estudiante-maestro de Música Aplicada.

4. Al comparar las respuestas de la valoración expresada por los maestros de Educación Musical participantes del estudio, se encontró que tuvieron una valoración positiva sobre la pertinencia de su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada y no pudieron valorar la pertinencia de las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada por no haberlas recibidas en sus programas académicos. Al contrastar las respuestas de la valoración expresada por los maestros de Educación Musical participantes del estudio se encontró que tuvieron una valoración mixta con relación al impacto de la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada.

Discusión

La investigación presente analizó la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes. Se incluye, a continuación, el análisis y discusión de los datos recuperados a través de las entrevistas en profundidad realizadas en las bitácoras del estudio.

Primera pregunta de investigación. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de su preparación académica para la docencia de la Música Aplicada? De esta investigación se observó que todos los maestros de Educación Musical participantes del estudio mostraron una valoración positivamente

sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada y la formación profesional recibida por parte de las universidades que los adiestraron como docentes de los instrumentos musicales, sintiéndose muy satisfechos con las mismas.

La conclusión de la primera pregunta se alinea con la descripción que Bastien (1988) relató de lo que es una preparación académica adecuada, sosteniendo que se necesita que el estudiante universitario tome cursos de Música Aplicada que incluyan la enseñanza de su instrumento de manera individual y grupal para poder enseñar todos los niveles preparatorios, además de administrar correctamente un negocio musical. De igual forma, Shaum y Cupp (1991) sostuvieron que el futuro docente de Música Aplicada debe estar eficientemente preparado académicamente para llevar a cabo la enseñanza de su instrumento y educar de manera experimentada. Por otra parte, Gardner (2000) afirmó que para impartir el conocimiento eficientemente es necesario que los maestros se preparen bien académicamente, de manera que puedan eventualmente enseñar cómodamente y proyectarse como expertos en sus disciplinas. Igualmente, Townsend (2011) reveló que la preparación académica de un estudiante de Música es de vital importancia para el mismo, siendo que ésta es la base fundamental de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Musical para guiar eficientemente a sus estudiantes. Todos los participantes concordaron con este hallazgo al afirmar que “Es sumamente importante, pues porque fue lo que básicamente me ayudó a obtener una la base sólida en cuanto la ejecución del instrumento”(MMA#6).

Asimismo, la valoración positiva que un maestro de Música Aplicada del estudio reveló relacionada a la parte administrativa del instrumento, fue cónsona con la

descripción de Bastien (1988), al afirmar que “Hay cosas que están fuera de lo que es la Música, la administración. ¿Cómo yo logro hacer de este conocimiento de percusión un negocio que yo quiero generar?” (MMA#10). Por otro lado, los resultados de las entrevistas en profundidad realizadas a los 10 participantes de esta investigación con relación a la valorización de su preparación académica coincidieron positivamente con los estudios cuantitativos de Giroux (2016), llevados a cabo con 10 profesores que estimaron los programas de Educación Musical a nivel subgraduado de Estados Unidos. Los participantes del estudio del autor valoraron positivamente su preparación académica y los cursos de su currículo en Educación Musical y Música Aplicada, mediante un instrumento de preguntas basadas en una escala *Likert* que arrojaron puntuaciones muy altas para estas disciplinas (Giroux, 2016). Asimismo, los resultados de esta investigación fueron convergentes entre todos sus participantes, al estar en acuerdo con la necesidad de obtener una formación académica de eficiencia, expresando que la misma fue “muy importante, enriquecedora” (MMA#1); le “dio las herramientas para la educación específicamente en la Escuela Especializada” (MMA#4); “Fueron los fundamentos más importantes” (MMA#5) y “esa preparación que yo desarrollé en la Universidad fue fundamental” (MMA#7), siendo convergentes con los estudios realizados.

Por otra parte, la importancia del estudio de los métodos y los conceptos musicales en la docencia de la Música Aplicada, también fueron altamente valorados por los participantes de esta investigación. De igual manera, las investigaciones de Bastien (1988) coinciden con este estudio al afirmar que el futuro docente de la Música Aplicada debe conocer las metodologías del instrumento de especialidad para seleccionar adecuadamente el repertorio de los estudiantes. Asimismo, los resultados de una

investigación mixta realizada por Carey y Grant (2014) en la enseñanza de la Música Aplicada revelaron que se debe estudiar cuidadosamente las metodologías de enseñanza musical tradicional o modernas que se ofrecen en las instituciones superiores.

Este hallazgo es cónsono con la teoría del aprendizaje musical de Gordon (1997, 2012), en relacionar directamente la metodología musical al proceso de aprendizaje y a la expansión del conocimiento, responsabilizando a las instituciones superiores de enseñanza por los problemas que se presentan en la formación académica de los estudiantes universitarios. Los resultados del estudio de esta investigación concertaron, además, con las afirmaciones de los participantes al señalar la importancia del estudio metodológico en la docencia de la Música Aplicada sosteniendo que “Eso para mí fue bien, bien, bien importante y de gran ayuda. Es importante que el estudiante, cuando se gradúe pueda contar con un conocimiento referente a metodología para desarrollar la ejecución del instrumento” (MMA#5) y “Mientras más conocimientos tengas en cuanto metodología, pues va a hacer mucho mejor maestro” (MMA#6).

Por otro lado, David A. Bragg, citado en Parker y Parker (1978), afirmó en su disertación publicada en 1971 que era muy importante incluir los conceptos musicales en las actividades de la clase de Música y en las guías curriculares del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). Este señalamiento, a su vez, se alinea con la teoría de aprendizaje musical de Gordon (2006), señalando la pertinencia del estudio de las secuencias conceptuales en la Música y la importancia de que el maestro determine qué, cuándo y por qué se deben incluir los conceptos musicales en las clases. Cabe señalar, además, que los estándares y expectativas de Música (DEPR, 2015, 2016), examinados en esta investigación, también incluyen aspectos de metodología y conceptos musicales

en la enseñanza de la Música Aplicada. Asimismo, los participantes de este estudio correspondieron positivamente, al tener una valoración efectiva en la adquisición metodológica y conceptual sobre la docencia de la Música Aplicada en la preparación académica que los programas universitarios le ofrecieron, recomendando de esta manera “ser más incisivo en cuestión de la metodología” (MMA#6).

Por otra parte, el conocimiento pedagógico recibido en la preparación académica sobre la docencia de la Música Aplicada de los participantes de esta investigación también fue correspondiente en las entrevistas de los mismos. Contrario a la valoración positiva recibida en la preparación académica, metodología y conceptos en el estudio de la Música Aplicada, esta investigación encontró que, las afirmaciones de los participantes en relación al conocimiento pedagógico recibido por sus universidades reflejaron no poseer un curso de pedagogía instrumental, además de haber recibido mayormente un enfoque técnico en las clases de instrumentos. El tema del énfasis técnico dentro de las clases de instrumentos musicales fue también criticado por el filósofo de la Educación Musical, Bennett Reimer (1989), explicando que los programas curriculares continúan destacando los tópicos de la ejecución técnica-musical en vez de los enfoques educativos.

Asimismo, un participante compartió su experiencia con su profesora de Música Aplicada al expresar que “las clases individuales, pues no, ella se enfocaba más en lo que era la técnica y la disciplina del desarrollo vocal en mi instrumento. Ella nunca entró en la parte pedagógica de decirme haz esto o esto aquello, eso no. En esas clases individuales era puro desarrollo de mi instrumento como tal” (MMA#5)

De igual manera, los modelos de adiestramiento profesional de educadores musicales examinados en el estudio de McClellan (2011), señalaron que, algunos

programas de esta especialidad sólo se dirigían a mejorar las áreas técnicas musicales, descuidando el área del desarrollo docente. Estos datos convergen con el marco teórico de Gordon (2012), el cual afirma que la mayoría de los maestros de Música centran su enseñanza sólo en áreas técnicas de lectura, notación musical y memorización de la Música. A su vez, estos hallazgos fueron secundados por los participantes del estudio sosteniendo que las clases de Música Aplicada eran “enfocadas en la ejecución de la pieza del repertorio y de la técnica que se trabajó, pero nunca fue enfocado en la enseñanza, ni en la clase” (MMA#4) y “se enfocaba más en lo que era la técnica” (MMA#5).

Por otro lado, las conclusiones de esta investigación concurren con el estudio de Slawsky (2011), llevado a cabo con maestros novatos de instrumentos musicales, al sugerir que se crearan más cursos en la pedagogía de los instrumentos en los programas universitarios para proveer mayor uso de materiales didácticos. Dicha recomendación está conforme con los resultados del estudio, al reflejar que ninguno de los participantes del estudio tuvo la oportunidad de tomar un curso en la pedagogía de sus instrumentos de especialidad. Igualmente, los resultados de este análisis estuvieron alineados con la investigación de Carey, Grant, McWilliam y Taylor (2013), quienes afirmaron que algunos maestros graduados de conservatorios carecían de poseer cursos de pedagogía del instrumento principal. Estas afirmaciones concurren con los participantes entrevistados en este estudio, siendo que cuatro de los 10 maestros entrevistados fueron igualmente graduados de un Conservatorio y tampoco recibieron prácticas educativas en su instrumento, semejante al estudio de Carey et al. (2013).

De igual manera, la investigación arrojó otros temas muy relacionados a la pertinencia de la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada que fueron cónsonos con los resultados del estudio. Cabe mencionar, además, que investigadores y expertos en el campo de la Educación y Educación Musical sugirieron requerir certificaciones estatales al futuro docente de Música Aplicada para que esté mejor capacitado en enseñar su disciplina de estudio con credenciales académicas competentes que le ofrecen mayor ventaja profesional, en relación con los que carecen de este requisito (Bastien, 1976; Browning, 2017; DEPR, 2016, 2018; Lorenzo, López y Latorre, 2016; Watson, 2010). Por otro lado, el DEPR (2016) sostiene que la enseñanza musical general se ha renovado mediante el requisito de obtener la certificación docente, ofreciéndole mayor ventaja a aquellos que la posean, para poder contar con docentes que constan de competencias musicales superiores.

Además, Browning (2017) afirma que es necesario tener experiencias clínicas en la Educación Musical para recibir una certificación de maestro de Música y, a su vez, estar adecuadamente preparado para la docencia. Asimismo, este estudio encontró que todos los maestros de Música Aplicada de la Escuela de Bellas Artes entrevistados en la investigación cumplían con los requisitos de certificación de maestros de Educación Musical Vocal o Instrumental del DEPR, siendo éste uno de los requerimientos necesarios para poder ser entrevistado (véase apéndice J). De igual manera, Lorenzo et al. (2016) apoyaron las certificaciones de maestros de Música, por ser necesarias para la profesión docente, coincidiendo el requisito con la preparación académica de los participantes de esta investigación.

Conforme con la valoración positiva de una formación académica adecuada en la enseñanza de los instrumentos musicales de los participantes del estudio, López (2015) explicó que el estudio de la Música Aplicada ha sido el ofrecimiento académico superior entre los programas de preparación de maestros en Música de las instituciones universitarias en Puerto Rico. En contraste, los programas académicos de las universidades que ofrecen un bachillerato en Educación Musical en Puerto Rico revisados en esta investigación no requieren un curso de pedagogía del instrumento de su especialidad (UIPR, 2020-2021; CMPR, 2021; PUCPR, 2019-2022; UPR-RP, 2015), careciendo los docentes de esta formación académica (véase Apéndices A, B, C, D y E). En contraste, los programas de Educación Musical de la Universidad de Guadalajara (UG, 2019) y *Florida Southern College* (FSC, 2020-2021), también evaluados en este estudio, sí requieren que sus estudiantes subgraduados tomen un curso de pedagogía de su instrumento de estudio principal (véase Apéndices F y G).

Por otra parte, en un estudio realizado por Lorenzo y Latorre (2010), sobre la inserción socioprofesional de los graduados de programas de Música en Puerto Rico, se encontró que las instituciones educativas del país deberían revisar periódicamente más la calidad educativa de los mismos. Asimismo, Carey et al. (2013) señalaron la necesidad de evaluar pedagógicamente los cursos de Música Aplicada, para no continuar con las prácticas tradicionales de enseñanza. Por otro lado, McClellan (2014) sostuvo que, existe una necesidad grande de evaluar y revisar los programas curriculares de la Educación Musical en las universidades con relación a los niveles altos de estrés que reciben los estudiantes en las clases de Música Aplicada. Dichos datos son convergentes con la teoría de aprendizaje musical de Gordon (2012), la cual sostiene que los currículos de

Educación Musical necesitan revisarse por los profesores universitarios que toman poco interés en actualizarlos. Correspondiente con estos hallazgos, uno de los participantes del estudio señaló que los programas académicos necesitan renovarse al “complementar o actualizar un poco más, tal vez, el currículo de enseñanza” (MMA#6).

El tiempo para tomar más cursos de Educación Musical y para enseñar las clases de instrumentos fue otro tema que emergió de las entrevistas en profundidad, dentro de la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada. Este dato coincide con los resultados del estudio de Joseph (2015), realizado con maestros de Educación Primaria que se preparaban para enseñar clases de Música en escuela elemental. Estos maestros revelaron que necesitaban más tiempo en cursos metodológicos de Educación Musical, para mejorar su seguridad y confianza al enseñar. Por otro lado, Carey y Grant (2015) sostuvieron que las clases de Música Aplicada necesitaban mayor espacio de estudio para atender las necesidades distintas de los estudiantes en los instrumentos. Los datos del estudio fueron convergentes con esta afirmación, como puede observarse en el MMA#1 de esta investigación al afirmar que “debe de tener uno que otro curso de Educación, Pedagogía, porque pues, uno no sabe que nos trae el futuro”. También otro participante aseveró que “El tiempo de media hora de clase individual para un estudiante a veces es muy poco. Si fuera un poquito más seguido a la clase del estudiante podría ser más efectivo y los estudiantes se desarrollarían más rápido” (MMA#2).

Finalmente, cabe señalar lo importante y cónsono que fue el rol de modelaje del profesor universitario en la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia de la Música Aplicada de los participantes de este estudio. La

investigación de Carey y Grant (2015), realizada con un estudio cualitativo de ocho maestros de Música Aplicada, reveló que modelar la técnica del profesor universitario del instrumento era muy significativo para el estudiante. De igual manera, el modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus (2002) hace mención de que el aprendizaje se adquiere por imitación o modelaje y no por instrucción.

Asimismo, las afirmaciones de los participantes del estudio concuerdan con López (2015) que explica que “el modelo de acción pedagógica que presentan los maestros es una imitación de sus primeros mentores en la música” (p. 17), confirmando que los educadores de Música Aplicada enseñan cómo fueron educados por sus maestros. A su vez, este hallazgo es congruente con el marco teórico de Gordon (2006), al sostener que, los docentes enseñan como fueron enseñados. Del mismo modo, los participantes del estudio apoyaron estos hallazgos al afirmar que “Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros” (MMA#1) y “me he dado cuenta que yo enseño como él me enseñaba a mí” (MMA#2).

Segunda pregunta de investigación. ¿Qué valoración tienen los maestros de Educación Musical sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada? Los maestros de Educación Musical participantes del estudio mostraron que no pudieron valorar las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada, debido a que las mismas no fueron parte de sus programas académicos. Sin embargo, tuvieron una valoración mixta en las experiencias previas de la enseñanza del instrumento.

Lorenzo, López y Latorre (2016) sostuvieron que es necesario que el futuro maestro de Música reciba prácticas reales como docente en el aula de clases, antes de

recibir su formación académica en la universidad, destacando así, la importancia de poseer experiencias no académicas que beneficien al futuro estudiante de Educación Musical. Para los autores, es transcendental que, el futuro maestro de Música lleve a cabo prácticas reales en el empleo docente a realizarse posteriormente de sus estudios universitarios. Las afirmaciones de los autores coinciden con la teoría de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1980), al señalar que se debe aumentar más prácticas reales en la destreza nueva a aprenderse. De igual manera, las experiencias en la enseñanza de los instrumentos de los participantes de esta investigación fueron cónsonos con el hallazgo de Lorenzo et al. (2016), al sostener que sí tuvieron la oportunidad de enseñar su instrumento antes de graduarse de un programa de Educación Musical, como una experiencia no académica. Así lo sostuvieron los participantes del estudio al afirmar que habían enseñado “Por mi cuenta, sí, pero académica no” (MMA#3); “Venía con esas experiencias de presentarme en público, de tener esa exposición” (MMA#5); “Cuando llegué a la Libre, ya tenía experiencia de como trabajar directamente” (MMA#7) y “Tuve experiencia en una Academia privada...que era totalmente de Bellas Artes, Bailes y otros instrumentos” (MMA#9).

Por otro lado, la enseñanza inicial de un educador musical como docente-músico es criticado fuertemente por Mark (1986), al aseverar que los maestros principiantes no reciben adiestramiento pedagógico siendo músicos o educadores y que los mismos deben recibir enseñanza y preparación educativa. Asimismo, para Parkes (2009-2010), el docente de Música es el que muestra dominio de los contenidos pedagógicos, mientras que el músico es el que ejecuta la voz o un instrumento. Del mismo modo, se encontró en los resultados del estudio cualitativo realizado por Jones y Parkes (2010) que los

estudiantes de Música Aplicada y Educación Musical se proyectaban mejor como músicos-docentes para determinar qué programa académico debían seleccionar.

Congruente con Parkes (2009-2010), Allende-Goitía (2010) describió el rol del docente-músico como aquél que transmite conocimiento y funge como músico artista en la Música Aplicada. Por otra parte, Pellegrino (2014) hizo hincapié sobre la importancia de comunicar la Música mediante la ejecución y, a su vez, poder transmitir conocimiento a través de la enseñanza, destacando significativamente ambos roles de docentes-músicos. Asimismo, un maestro de la investigación sostuvo la importancia de estar bien preparado en ambas disciplinas como músico al igual que docente, afirmando que se debe ir “al bachillerato con ambas cosas, o por lo menos un *minor* en Educación” (MMA#1).

Entre los beneficios que la enseñanza musical de los instrumentos le ofrece a los docentes, se encontraron las aseveraciones de Mark (1986), quien sostuvo que es imperativo que los programas académicos ofrezcan más experiencias clínicas a los estudiantes de Educación Musical para que los mismos tomen decisiones correctas en relación a la docencia. De igual manera, algunos docentes de esta investigación afirmaron que los universitarios deben practicar la enseñanza de la Música Aplicada más en sus cursos metodológicos, explicando que “Deberían tener más experiencia en la práctica. Que tenga la experiencia de darle clases a un estudiante que está en cero en Música” (MMA#4).

Por otro lado, en los resultados del estudio de Clemmons (2009), se encontró que es muy beneficioso desarrollar buenas relaciones interpersonales entre estudiantes de Música Aplicada y sus profesores, ya que se aumenta la confianza en la docencia. Asimismo, los participantes del estudio estuvieron en acuerdo con este hallazgo al

sostener que “Para mí fue sumamente ehh, satisfactorio el tener a mis profesores, ya que vienen de distintas experiencias. Me ayudaron metodológica y rítmicamente, ya que ellos tuvieron bastantes experiencias con el instrumento. Ellos buscaban siempre la manera de guiarme para yo poder entender todo ..., mucho más amplio y fuera más placentero” (MMA#3).

Cabe señalar, por otra parte, las ventajas de poseer experiencias clínicas en el instrumento de especialidad sustentado en el estudio de Peña (2010), al analizar el modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1980) aplicado desde la fase de experto. Peña (2010) afirma que el músico demuestra la ejecución musical de manera no inmediata, ya que necesita imaginarse la Música, para que se lleve a cabo la presentación artística de manera flexible. El proceso de *Audiation* expuesto en la teoría del aprendizaje musical de Gordon (2010) y en los resultados del estudio de Pellegrino (2014) con educadores musicales, se alinea, además, con la descripción de Peña (2010), al explicar que los maestros de Música necesitan asimilar el sonido mentalmente, sin la ayuda de un instrumento, para posteriormente conectar la expresión vocal o instrumental. A su vez, el modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1980) se relaciona con los resultados del autor, al sostener que los expertos llegan a un estado de especialidad que ejecutan la Música de manera natural, por las experiencias previas adquiridas, ofreciendo mayor beneficio al futuro docente de la Música Aplicada. De igual manera, los participantes destacaron la importancia de recibir experiencias clínicas en el instrumento de estudio de los futuros estudiantes universitarios al sostener que:

“experiencias clínicas, creo que te va a dar relevancia a lo que tú vayas a hacer como maestro de percusión, porque vas a tener esa experiencia” (MMA#10).

Asimismo, los problemas de falta de seguridad emocional en la enseñanza de la Música Aplicada, por causa de carencias de experiencias clínicas y preparación académica deficiente, se revelaron, además, en los resultados del estudio de Rusell-Bowie (2013) y Bell-Robertson (2014). Estos investigadores afirmaron que los practicantes adquieren mejor confianza como consecuencia de las experiencias clínicas y su estado emocional mejora positivamente al convertirse en profesionales de la docencia. Además, las investigaciones mostraron que los estudiantes practicantes se sienten más motivados a realizar experiencias clínicas si se ofrecen en los cursos metodológicos de las universidades. Este hallazgo es cónsono con los resultados de esta investigación al afirmar que “Yo entiendo que deberían tener más experiencia en la Práctica. Que cuando vaya a hacer su Práctica Docente no vaya en cero, sino que haya pasado por unas experiencias previas” (MMA#4).

Por otra parte, los resultados de los estudios de Bjøntegaard (2014), Legette y McCord (2014-2015) y Joseph (2015) con estudiantes de Música, revelaron que las experiencias grupales entre parejas o “*Peer-teaching*” en los cursos metodológicos, ofrecían mayores beneficios para lograr experiencias clínicas en su instrumento, siendo éstas unas estrategias más efectivas para el dominio de la pedagogía. Se señaló, además, que las experiencias clínicas ayudaban a reducir los niveles de ansiedad que se confrontan en los inicios de la carrera magisterial y, de esta manera, gozar de una seguridad emocional saludable con mayor crecimiento docente. De igual manera, un participante de la investigación reveló que “en nuestra clase de técnica vocal, ella nos ponía nuestros pares y nos dábamos clases unos a los otros y utilizábamos ejemplos de

ejercicios que se podían utilizar para ciertos problemas vocales. Eso para mí fue bien, bien, bien importante y de gran ayuda (MMA#5).

Del mismo modo, Carey y Grant (2015) afirmaron que las experiencias clínicas entre estudiantes de Música Aplicada resultan más favorables en la enseñanza de los instrumentos, ya que proveen nuevas ideas para retroalimentar las técnicas de la enseñanza de esta especialidad. A su vez, Hanken (2016) sostuvo que las experiencias entre parejas presentan la ventaja de desarrollar la independencia, autoconfianza, autoevaluación y estimación de sus compañeros de clases. Por otro lado, el estudio de Cejudo y López-Delgado (2017) reveló, además, que las competencias profesionales de un maestro ayudan a mejorar la efectividad práctica y seguridad emocional del mismo, siendo todos cónsonos con los resultados de esta investigación. Igualmente, un participante del estudio destacó la pertinencia de la enseñanza entre parejas o “Peer-teaching” al sostener que “mi maestra de canto; nos ponía a darnos clases unos a los otros. Mientras ella estaba allí presente y nos supervisaba. Es esencial e importante” (MMA#5).

De igual forma, Kang y Yoo (2019) afirmaron que, mediante el dominio de la materia y los años de experiencias, se logra beneficiarse de una mayor seguridad emocional en la Educación Musical. Los autores afirmaron, además, que los docentes que mostraron mejor bienestar emocional al enseñar y dominio de la materia se encontraban entre 10 a 29 años de experiencias magisterial. Estos hallazgos, por ende, concuerdan con la teoría de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1986), apoyada en el adelanto de las destrezas profesionales a través de los años de prácticas docentes en la seguridad emocional de los maestros. Asimismo, los participantes coincidieron con estos

hallazgos al recomendar “empezar a dar clases, pues de su primer año o segundo año como voluntario” (MMA#9). Por otra parte, un participante enfatizó la importancia de enfocarse en la seguridad emocional del docente al enseñar sosteniendo que “Ayudar a relajar tu cuerpo y a poner como un balance, balancear tu cuerpo mental, físico y emocionalmente, porque sabemos que todas esas partes afectan la ejecución vocal” (MMA#5).

Tercera pregunta de investigación. ¿Cómo valoran los maestros de Educación Musical el impacto de la preparación académica y las experiencias clínicas en su seguridad emocional al iniciar su rol como docentes de la Música Aplicada? Esta investigación observó que la valoración de los maestros de Educación Musical participantes del estudio con relación a su preparación académica fue sobresaliente y positiva, aunque las estimaciones de la seguridad emocional en términos psicológicos y fisiológicos en la enseñanza de sus instrumentos fueron mixtas al iniciarse como docentes de la Música Aplicada (véase Apéndice O).

Ausubel y Robinson (1969) sostuvieron que los programas académicos de preparación de maestros dirigidos por las universidades son los responsables de proveer estrategias de solución de problemas clínicos para que los alumnos puedan tener un nivel de ansiedad más bajo y desarrollen una seguridad emocional saludable. Dichos hallazgos concurren con la valoración positiva con relación al desarrollo curricular de las entidades superiores, con la efectividad de la seguridad emocional progresiva de los programas de estudios de los participantes de este estudio. En contraste, Natale-Abramo (2014) critica en su estudio cualitativo a los programas académicos que no incluyen cursos en la pedagogía del instrumento, creando tensión en los estudiantes de Música Aplicada, por

estar centrados en el desarrollo de la ejecución musical y descuidando la enseñanza de las experiencias clínicas en los instrumentos. Dicho hallazgo fue reforzado por un participante del estudio al afirmar que “Hay que diseñar un currículo o un tipo de curso donde se le dé la oportunidad al estudiante de ejecutar y poner en acción eso que han aprendido” (MMA#5).

Asimismo, la teoría de seguridad emocional de Cummings y Davies (2011) sostiene que la convicción personal de los individuos puede presentarse alta cuando las circunstancias son positivas o bajas al carecer de apoyo personal. Dichos señalamientos son concurrentes con los resultados de esta investigación, al señalar los participantes que la inclusión de un curso de la pedagogía del instrumento de especialidad sería muy beneficioso y mejoraría la seguridad emocional de enseñanza para ellos. Asimismo, los participantes de este estudio afirmaron que su programa académico “carece de por lo menos un curso de Música Aplicada, o sea de cómo enseñar Música Aplicada y no solamente la Música General.” (MMA#8) y “Sería favorable. Sí, me hubiese ayudado bastante” (MMA#9).

Por otro lado, la enseñanza de la Música Aplicada llevada a cabo por primera vez entre los participantes del estudio fue valorada de manera mixta, ya que algunos afirmaron estar muy positivos para llevarlo a cabo con atributos personales para la docencia, mientras otros sostuvieron sentir inseguridad emocional por falta de experiencias clínicas previas (véase Apéndice O). Por otro lado, Cutietta (2001) afirmó que la enseñanza de la Música Aplicada en sus inicios no sólo requiere una buena formación académica, sino poseer caracteres propios que ayuden a dominar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concurrente con el autor, Roystone y Springer (2017),

sostuvieron que, entre los requisitos para ser aceptados a un programa de Educación Musical, estaba el observar el nivel de destrezas personales que poseía el candidato, tal como la paciencia, además de las habilidades musicales. Asimismo, dicho requisito personal para iniciarse en la docencia resulta cónsono con la teoría de seguridad emocional de Cummings y Davies (2011), al señalar que es importante observar las conductas de las personas inicialmente desde una perspectiva psicológica, conceptual o emocional.

En coincidencia con los autores señalados anteriormente, los participantes de esta investigación afirmaron que es necesario poseer la virtud de la paciencia para enseñar en sus primeros años de trabajo, ya que los alumnos necesitan mucho apoyo del docente. Los participantes explicaron que “enseñamos porque tenemos ese don y esa paciencia. Tú tienes que tener, la paciencia, la paz y la tranquilidad de trabajar con diferentes edades” (MMA#1) y “Tener mucha paciencia es bien importante para enseñar. Paciencia para poder transmitir ese conocimiento de una forma adecuada y correcta” (MMA# 2).

Por otra parte, el proceso de transición entre un estudiante universitario de Música a un maestro profesional muestra que la mayoría de los docentes de instrumentos enseñan como les enseñaron sus profesores de Música Aplicada de manera tradicional, según los hallazgos del estudio de Slawsky (2011). Así lo manifestó un participante al explicar que “Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros” (MMA#1). La autora revela, además, que muchos docentes carecen de educación pedagógica en su instrumento de enseñanza y recomendó la creación de más materiales didácticos para la docencia de los practicantes en la Música Aplicada, de manera que afronten el cambio de roles con mayor seguridad. En contraste, McPhail (2013) rechazó el proceso de transición de

conocimiento por parte de un maestro a un estudiante, afirmando que el aprendizaje se adquiere de manera constructivistas entre el docente y el alumno.

Cabe destacar, además, que algunos de los participantes expresaron que, debido al cambio transitorio de maestros practicantes a docentes, presentaron síntomas fisiológicos o psicológicos que afectaban el proceso de seguridad emocional al enseñar sus instrumentos por primera vez. Los mismos sostuvieron que: “Daba un poquito de ansiedad y a veces hasta de coraje” (MMA#2); “Me afectó un poco...los estudiantes privados” (MMA#4); “Un poco de ansiedad el cambio” (MMA#5); “De verdad que tener estudiantes individuales *versus* en grupos es a veces cuesta arriba”(MMA#8) y “me daba mucha ansiedad y me cansaba mucho”(MMA#9). Asimismo, la teoría de seguridad emocional de Davies y Cummings (1994, 1998), sostiene que algunos individuos confrontan síntomas psicológicos y fisiológicos al enfrentar situaciones conflictivas que afecta su seguridad y desempeño emocional.

Algunos de los síntomas encontrados en este estudio fueron la falta de descanso y atención, irritabilidad, preocupación, ansiedad o tensión (MMA#1, 2, 3, 7, 8, 9, y 10). A su vez, estos síntomas pueden afectar el aprovechamiento de las tareas académicas por la ausencia de la seguridad emocional. Esto coincidió con Abrahams y Head (2005) quienes revelaron que los maestros principiantes desarrollan presencia de ansiedad al enseñar por primera vez, por pensar que otros maestros instruyen mejor que ellos, obteniendo una seguridad emocional inferior. En relación a este hallazgo, un participante afirmó que “Yo trataba de buscar la manera que el profesor me dijera ok, MMA#3, yo creo que ya tú estás preparada, pero mientras yo veía cosas nuevas y abarcaba las lagunas que ha uno se

le hacen en la cabeza, pues no creía que era pertinente yo poder dar clases. Porque yo no estaba preparada para realizarlo” (MMA#3).

De igual modo, Linderfield (2003) afirmó que, para mejorar la estabilidad emocional del individuo, es necesario que se examinen sus niveles de miedo y control del temperamento. Concurrente con este planteamiento, la teoría de seguridad emocional de Davies y Cummings (1994, 1998) también sostiene que los sentimientos de miedo, coraje, problemas de atención o ansiedad están relacionadas con la falta de certeza en el aprendizaje de una experiencia. Además, la teoría sostiene que una buena seguridad emocional se basa en tener menos ansiedad y temor, desarrollando una buena toma de decisiones y autoestima positiva. Asimismo, los estudios de Legette y McCord (2014-2015) son concurrentes con el estado de inmovilidad física o “*Praxis Shock*” que algunos docentes confrontan al enseñar por primera vez. Este hallazgo está coincide con la experiencia de un participante al iniciarse en la enseñanza musical, al afirmar que “fue como si me hubiese quedado en blanco de momento” (MMA#10).

Por otra parte, las revelaciones de los participantes de este estudio fueron cónsonas con los estudios de Cummings et al. (2000) y Cummings y Miller-Graff (2015), ya que los mismos presenciaron síntomas psicológicos o fisiológicos similares al iniciarse como maestros de Música Aplicada. Entre ellos se encuentran los participantes que afirmaron presentar problemas de actitudes personales o ausencia de sueño al sostener que “Me llegó a dar coraje cuando yo trataba de enseñarles y no hacían lo que yo decía y me molestaba” (MMA#2). Por otro lado, se expresó que “No, no quería ser docente, porque yo pensaba que esto es mucho trabajo, muy arduo para mí. Sufrí insomnio, no dormía, me desvelaba por eso” (MMA#3). Por otra parte, el MMA#7 afirmó que, sentía

síntomas de presión psicológica al afirmar que “la tensión la tenía en el momento de producir. Eso crea cierta tensión”. Asimismo, otro maestro manifestó el estado de inmovilidad física o “Praxis Shock” que sufrió, sosteniendo que “Llegué como que bloqueado a la *High*. En blanco de momento” (MMA#10). Por ende, esta investigación reveló que algunos participantes presenciaron temor y molestias al mencionar que “tenía miedo a que fuera agresivo o que se levantara corriendo del piano” (MMA#7) y que “Me sentía con coraje, pero no se lo demostraba a ellos” (MMA#2).

Cuarta pregunta de investigación. ¿Cómo comparan y contrastan la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto en la seguridad emocional como docentes de la Música Aplicada? La investigación mostró que todos los participantes de este estudio poseían una preparación académica excelente y unas experiencias no académicas previas en la enseñanza de los instrumentos muy favorables para el buen desarrollo emocional de la docencia de la Música Aplicada. Sin embargo, el estudio encontró que todos los participantes revelaron no poseer un curso de la pedagogía del instrumento de su especialidad, ni haber tenido experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada y que era de gran utilidad incluirlo en el programa de Educación Musical de los futuros docentes (véase Apéndice O). Por otra parte, la revisión de literatura estudiada en esta investigación reveló que tomar clases de Música Aplicada en los instrumentos de estudios, no necesariamente indica que tienen preparación formal para enseñarlos (Daniel y Parkes, 2017).

Los hallazgos de este estudio coinciden con Cutietta (2001) y Abrahams y Head (2005), quienes sugirieron que, para obtener mejores competencias docentes en la formación académica, se requiere poseer un grado universitario en Educación Musical o

Pedagogía de la Música para dominar la metodología del instrumento, en comparación con los maestros que sólo tienen un diploma en Música Aplicada. Asimismo, Fredrickson, Geringer y Pope (2013) plantearon en su estudio que los programas universitarios necesitan añadir un curso de la pedagogía instrumental en su especialidad para que sus estudiantes tengan la oportunidad de experimentar y aprender a enseñanzar los mismos. Cabe señalar, además, que tanto Parkes y Jones (2011) y Elgersma (2012) afirmaron que para que los estudiantes de Música Aplicada aumentaran el interés por la enseñanza del instrumento, se necesitaba incluir más adiestramiento y experiencias pedagógicas en la especialidad, ya que éstos carecían de destrezas educativas y dominio de la docencia.

Asimismo, Daniel y Parkes (2017) criticaron las instituciones de nivel superior, al sostener que se sigue enseñando de manera tradicional y sin continua evaluación sobre los estudiantes de Música Aplicada, ya que los mismos deciden enseñar sin la preparación pedagógica formal necesaria para su instrumento. Por otra parte, Browning (2017) también señaló la pertinencia de incluir un curso de la pedagogía del instrumento en los programas académicos de Educación Musical al sostener que no todos los expertos en la docencia de la Música Aplicada poseen la destreza y conocimiento pedagógico de la enseñanza musical. A su vez, esta investigación coincidió con estos hallazgos, al examinar los programas académicos de Educación Musical en Puerto Rico y algunos de Estados Unidos y España (FSC, 2020-2021 y UG, 2019).

Los resultados de esta investigación fueron convergentes con los hallazgos mencionados anteriormente, al apuntar la falta de cursos en la pedagogía del instrumento de los programas de bachilleratos en Educación Musical de Puerto Rico y la inclusión del

mismo en algunas universidades de Florida y España (véase Apéndices A al G). De igual manera, los sujetos de esta investigación valoraron positivamente la inclusión de un curso de pedagogía del instrumento en un programa de Educación Musical por no poseerlo, al revelar que “El joven que sale del Bachillerato no la tiene, no las domina, porque no hay un curso como tal que te lleve al dominio de eso” (MMA#6) y “que añadan a sus currículos, un curso de la enseñanza del instrumento. Si no al especialista, que le den un curso de currículo para su instrumento” (MMA#8).

Por otra parte, a pesar de que esta investigación no incluyó estudios que favorecieran requerir dos prácticas docentes en la corriente regular de la Educación Musical y la especializada en la Música Aplicada, los participantes del estudio sí la circunscribieron como posible recomendación al programa de preparación de maestros, para que alcancen una mejor preparación académicamente que incluya experiencias clínicas en ambas disciplinas. Algunos de los participantes apoyaron esta nueva modalidad al revelar que “Se lleve a la sala de clase de una escuela regular, que pase por esa experiencia que no sea nada más una clase entre el profesor y el alumno. Que tenga la experiencia de darle clases a un estudiante que está en cero en Música, a un estudiante que son de diferentes niveles en la ejecución de su instrumento” (MMA#4). Además, otro participante coincidió con el anterior al afirmar que “siempre debe hacer Práctica en Educación General en la sala de clase. Debería hacer también una Práctica de Música Aplicada” (MMA#8).

Por otra parte, el impacto de la seguridad emocional para la adquisición de las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada reveló respuestas similares con las investigadas en este estudio. McClellan (2011) sostuvo en su estudio que se deben

incluir experiencias clínicas en los programas académicos de la Educación Musical para mejorar la calidad y seguridad de la preparación de maestros, con las debidas autoevaluaciones y supervisión de los expertos académicos. Asimismo, el estudio de Fredrickson, Geringer y Pope (2013), señaló que los estudiantes universitarios aludieron la necesidad de tener más experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada y que les agradaba llevar a cabo microenseñanzas con otros compañeros de clases como “*Peer-teaching*”. Es importante señalar, además, que Powell (2014), luego de llevar a cabo un estudio que analizó las clases en parejas (o *Peer-teaching*) con las de escenarios reales, critica la primera práctica al afirmar que los estudiantes universitarios se sienten más cómodos enseñando a alumnos en escuelas, en vez de sus compañeros de clases, en contraste con los demás investigadores auscultados en este estudio. Esta perspectiva del autor señala que, aunque es importante el aprendizaje colaborativo (o *Peer-teaching*), su práctica no es suficiente, auténtica o cónsona con la revisión de literatura y las respuestas de los participantes del estudio.

Cabe destacar también que este estudio encontró, además, que las múltiples experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada ayudan a desarrollar una mejor toma de decisiones y por ende, fortalecer la seguridad emocional del docente. Desde esta perspectiva, Linderfield (2003) afirmó que el desarrollo de una buena seguridad emocional favorece optimizar la toma de decisiones propias. Este hallazgo es cónsono con la teoría de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1986, 2005) de esta investigación, al estudiar la etapa de principiante avanzado, competente o profesional, donde se adquiere dominio de las propias decisiones de las personas, a la luz de las experiencias concretas en las destrezas aprendidas previamente y realizadas con

mayor confianza. A su vez, Dreyfus y Dreyfus (1986) afirmaron que es necesario pasar gradualmente por todas las etapas propuestas en la teoría para adquirir una toma de decisiones eficientes mediante las experiencias previas provistas por el instructor de las tareas. Igualmente, los participantes del estudio confirmaron la importancia del desarrollo de seguridad emocional en la toma de decisiones propias y adecuadas para la docencia de la Música Aplicada, al sostener que las mismas “te ayudan a crear ese sentido de seguridad” (MMA#5), además a que “Las decisiones que tomé, porque ahora tengo que tocar más de lo que, jaja, hubiese trabajado en *performance*” (MMA#8).

Por otro lado, las sugerencias ofrecidas por la mayoría de los participantes de este estudio fueron similares a las investigadas en la revisión de literatura, pero con mayor énfasis en las prácticas entre compañeros o *Peer-teaching*. Así lo afirmó uno de los participantes de la investigación, al explicar cómo experimentó por sí mismo las experiencias no académicas entre compañeros en la enseñanza de la Música Aplicada señalando que “ellos no entendían a veces al profesor que estaba dando clarinete. Y me decían XXX, enséñame clarinete para poder pasar la clase” (MMA#3). Por otra parte, otro maestro expresó una valoración positiva para añadir más experiencias clínicas, sosteniendo que “crear alianzas con escuelas de músicas privadas, donde los estudiantes pudieran hacer algunas horas de prácticas en esos lugares que se enfoquen directamente en la educación individualizada. Que les den experiencias a ellos de cómo durante sus años de estudios pudieron desarrollar mejor esa técnica de la enseñanza del canto individual” (MMA#5).

Por otro lado, un experto en la enseñanza musical es considerado por Browning (2017) como aquél individuo que practica su profesión docente continuamente. El autor

sostiene que los maestros de menos experiencia o novatos enseñan como les enseñaron, congruente con los estudios de Slawsky (2011) y la teoría de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus (1986, 2005). Igualmente, Kang y Yoo (2019) sostuvieron en su estudio que los maestros de Música con más de 30 años de experiencia docente poseían mejor dominio y seguridad emocional en la materia y eran utilizados en posiciones administrativas con mayores responsabilidades profesionales. Los investigadores concluyeron en sus estudios que la seguridad emocional en la docencia de la Educación Musical se adquiría y aumentaba mejor mediante el dominio de la materia y los años de experiencia en la docencia. De igual manera, el modelo de Dreyfus y Dreyfus (1986, 2005) expone que el aprendizaje se adquiere mejor mediante experiencias concretas y menos principios abstractos. Asimismo, estos hallazgos apoyan lo que la mayoría de los participantes del estudio revelaron, al poseer una buena seguridad emocional al enseñar, debido a todas las experiencias no académicas previas que tuvieron en la enseñanza de los instrumentos, además a su buena formación universitaria. Igualmente, los participantes del estudio revelaron que la seguridad emocional recibida por parte de sus profesores universitarios en la preparación académica fue expresada tal como sigue: “me sentía bien segura, sí” (MMA #5) y “trabajaban mucho con la seguridad, daban mucho apoyo emocional” (MMA#6).

Cabe mencionar también que los participantes indicaron la importancia del proceso de observación a especialistas en la Música Aplicada, además al grado de comunicación positiva establecido entre el maestro y su profesor universitario, para adquirir una seguridad emocional más eficiente al enseñar. Del mismo modo, Mark (1986) afirmó que la única manera que los estudiantes universitarios aprenden a enseñar

Música es mediante el proceso de observar maestros de la especialidad, mientras tomen cursos de la pedagogía del instrumento. De igual manera, Gardner (2000) sostuvo que los maestros de Música Aplicada pueden demostrar su dominio de la materia mejor, si sus estudiantes observan sus ejecutorias en vivo. Congruente con los investigadores anteriores, Daniel y Parkes (2017) también sostuvieron la importancia de que se lleven a cabo observaciones a profesores universitarios que posean la experiencia y preparación docente en la Música Aplicada para beneficio de los futuros docentes. Igualmente, los participantes del estudio coincidieron en que los estudiantes de Educación Musical realizaran observaciones a sus profesores universitarios o de escuelas especializadas en instrumentos (MMA#1, 2, 7).

Asimismo, el apoyo psicoeducativo ofrecido a los estudiantes de Música Aplicada por parte de sus profesores universitarios fue sugerido como uno de los elementos necesarios para preparar a los futuros docentes de esta especialidad, según Cutietta (2001). Igualmente, Parkes (2009-2010) también aludió en su estudio de investigación, que los conocimientos de los educadores musicales deben ser compartidos con los profesores de la Música Aplicada para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, Townsend (2011) reveló que la seguridad emocional del maestro se muestra en el desempeño de la preparación académica y sus favorables relaciones con los estudiantes. Finalmente, Carey y Grant (2014) sostuvieron, en su estudio de investigación mixta sobre la enseñanza de la Música Aplicada, que los profesores deben estar en continua comunicación con los estudiantes universitarios, para compartir estrategias efectivas de aprendizaje en sus instrumentos de especialidad.

Estas recomendaciones coinciden con lo que sostuvo un participante de la investigación al afirmar que los “estudiantes, como observadores se conviertan no solo en observación, que se conviertan en práctica en la ejecución. Una clase de piano, pues que conlleva no tan solo observación, pero que conlleve ejecución” (MMA#4). Además, los hallazgos encontrados fueron compartido de igual manera por los participantes de esta investigación, al analizar la relación positiva que desarrollaron con sus profesores de Música Aplicada afirmando que “buscaban siempre la manera de guiarme para yo poder entender” (MMA#3). Estas sugerencias fueron también expuestas por algunos participantes del estudio al sostener que “El estudiante no se sienta solo, pueda recurrir” (MMA# 3) y “Que les dé un poquito también sobre esa parte sobre lo que es la inteligencia emocional para el maestro” (MMA# 5).

En conclusión, esta investigación confirmó que los participantes valoraron positivamente la inclusión de talleres o seminarios enfocados en la docencia de la Música Aplicada para adquirir una formación docente y experiencias clínicas más eficiente y desarrollar mejores destrezas de seguridad emocional en la enseñanza. De igual manera, las investigaciones de Mark (1986), fueron cónsonas con los resultados de esta investigación, al sostener que todos los maestros que enseñen Música Aplicada deben recibir adiestramiento adecuado en su especialidad, además de que se evalúen periódicamente los programas de estudios para atender las necesidades curriculares de los estudiantes. Por otra parte, Daniel y Parkes (2017), Giroux (2016), Gordon (2012) y Hernández-Candelas (2007) coincidieron con los sujetos de este estudio al afirmar que es necesario crear más talleres o seminarios que capaciten a los docentes en sus áreas de especialización específicas y que se provean experiencias clínicas en su instrumento de

especialidad. Asimismo, los participantes del estudio estuvieron de acuerdo en recomendar más adiestramientos mediante los talleres de Educación Musical. Algunos sugirieron el “crear actividades y cursos o talleres donde los estudiantes participen activamente y no simplemente sean oidores” (MMA#5), además de “Hacer clínicas, trayendo niños directamente a unos talleres en la Universidad, mensual donde ellos tengan los muchachos al frente y se enfrenten para ver las respuestas directamente del estudiante” (MMA#7), siendo todas estas respuestas cónsonas con la revisión de literatura examinada en esta investigación.

En contraste, los únicos hallazgos diferentes al marco teórico y la revisión de literatura examinada en esta investigación fueron las discrepancias entre los participantes del estudio con relación a enseñar aspectos técnicos o pedagógicos (MMA#5) en una clase de Música Aplicada, contra la recomendación general de que sea realizada con un enfoque educativo (MMA#1), las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada del maestro con los alumnos (MMA#2) *versus* las realizadas de manera colaborativa (MMA#5), en contraste con las observaciones generales de llevarlas a cabo en ambos escenarios (MMA#4 y #8) y la presencia de efectos psicológicos o fisiológicos en la seguridad emocional de los docentes, al responder de manera mixta en los resultados de esta investigación doctoral. El resto de los hallazgos fueron todos cónsonos con los estudios examinados.

Limitaciones metodológicas del estudio

1. Dado a que el estudio se llevó a cabo sólo con maestros de Música Aplicada en una escuela especializada, los hallazgos encontrados no se pueden generalizar a todos

los maestros de instrumentos musicales en las diferentes instituciones educativas de Puerto Rico.

2. Dado a que el estudio se realizó en el periodo del aislamiento social debido a la pandemia mundial del COVID-19, las entrevistas a los participantes del estudio no se llevaron a cabo de manera presencial sino a distancia, atrasando todo el proceso investigativo.

3. Dado que la investigación se llevó a cabo a través de medios tecnológicos, la investigadora confrontó diversas dificultades tales como, problemas con el acceso a las distintas plataformas electrónicas de *Zoom* y *Whatsapp* y el servicio intermitente del Internet y por eso se prolongó el tiempo de la recolección de datos, aunque las mismas fueron superadas.

Recomendaciones para los programas de Educación Musical

1. Añadir un curso electivo de especialidad sobre la pedagogía del instrumento en la preparación académica del estudiante subgraduado de los programas de Educación Musical en las universidades de Puerto Rico, con horas contactos de experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada. En el Apéndice U se incluye una propuesta al respecto.

2. Añadir experiencias clínicas en la enseñanza de los instrumentos de manera individualizada y entre pares (o *Peer-teaching*), tanto en los cursos de preparación de maestros de Música como en los de Música Aplicada con estudiantes de todos los niveles educativos incluyendo personas adultas (K-16).

3. Incluir una Práctica Docente en ambos escenarios disciplinarios que incluya y alterne las experiencias clínicas en la corriente regular de la Educación Musical y en las escuelas especializadas que ofrezcan el estudio de la Música Aplicada.

4. Organizar talleres enfocados en el manejo de la seguridad emocional en la docencia de la Música Aplicada, junto a la colaboración de profesores universitarios y especialistas de la conducta humana, para que los estudiantes estén más preparados psicológica y fisiológicamente a enfrentar los distintos retos educativos de la Educación Musical.

5. Revisar periódicamente los programas académicos de Educación Musical en las instituciones superiores, para evaluar si los aspectos pedagógicos, prácticos y emocionales de la docencia de la Música Aplicada se están logrando con efectividad durante el tiempo de estudios subgraduados y, posteriormente, en los escenarios K-12 de los sistemas educativos de Puerto Rico.

6. Incluir la enseñanza de géneros de Música Popular, Sacra o de películas en los cursos de Música Aplicada de los bachilleratos en Educación Musical con experiencias clínicas de las mismas realizadas en los planteles de los sistemas educativos del país.

7. Añadir observaciones a profesores y maestros de instrumentos musicales en los cursos metodológicos y de Música Aplicada donde los estudiantes universitarios analicen la enseñanza de los mismos.

8. Solicitar al DEPR el proveer una licencia de maestro especialista en la docencia de la Música Aplicada, además de la Educación Musical Vocal o Instrumental requerida.

Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Repetir el estudio con maestros de Educación Musical General en las escuelas de la corriente regular, fuera de las escuelas de Bellas Artes que ofrecen Música Aplicada.
2. Llevar a cabo un estudio desde un paradigma cuantitativo para corroborar la relación entre la preparación académica, las experiencias clínicas y el impacto de la seguridad emocional en maestros de Música Aplicada, en las escuelas especializadas de Puerto Rico.
3. Replicar el estudio con profesores universitarios de Música Aplicada en base a su preparación académica y experiencias clínicas en su nivel subgraduado. Reproducir el estudio con maestros de Educación Musical General en otras escuelas de Bellas Artes o Libres de Música del DEPR, Municipales o privadas que ofrezcan clases de Música Aplicada.

Referencias

- Abrahams F., & Head P. (2005). *Case studies in music education* (2nd ed.). Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.
- Allende-Goitía, N. (2010). *La enseñanza de la música en Puerto Rico: Antología de documentos y lecturas para su estudio* (Vol. 1). San Juan, Puerto Rico: Ediciones Clara Luz.
- Anfara, V. A. & Mertz, N. T., (Eds). (2006). *Theoretical framework in qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Arguedas-Quesada, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Educación*, 39(2), 79-103. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19899>
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School learning. An introduction to educational psychology*. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bastien, J. W. (1976). *A parent's guide to piano lessons*. San Diego, California: Kjos West.
- Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully* (3rd ed.). San Diego, California: Kjos Music.
- Bell-Robertson, C. G. (2014). "Staying on our feet": Novice music teachers' sharing of emotions and experiences within an online community. *Journal of Research in Music Education*, 6(4), 431-451. doi: 10.1177/0022429413508410. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/43900222>
- Bjøntegaard, B. J. (2014). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in higher music education in Norway—a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, 32(1), 23-36. Recuperado de http://journals.cambridge.org/abstract_S026505171400014X
- Browning, B. (2017). *An orientation to musical pedagogy-Becoming a musician-educator*. New York, New York: Oxford University Press.
- Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 148-159. doi: 10.1177/0255761413483077. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/258140364>

- Carey, G., & Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. *Relevance and reform in the education of professional musicians*, 42-53. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/268686457>
- Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051714000084>
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2376629>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29- 36. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X16300331>
- Celentano, D. (2019). *Teoría y práctica de la enseñanza musical I*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://www2.fba.unlp.edu.ar/musica/wp-content/uploads/sites/6/2019/11/2019_Teor%C3%ADa-y-Pr%C3%A1ctica-de-la-Ense%C3%B1anza-Musical-I.pdf
- CITI Program. (2019a). *Collaborative Institutional Training Initiative*. Miami, Florida. Recuperado de <https://www.citiprogram.org>
- CITI Program. (2019b). *Mission and history*. Miami, Florida. Recuperado de <https://about.citiprogram.org/en/mission-and-history/>
- Clemmons, J. (2009). The importance of being earnest: Rapport in the applied studio. *College Music Symposium*, 49(50), 257-264. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41225251>
- Conservatorio de Música de Puerto Rico. (2021). *Catálogo General: 2021*. Recuperado de <https://cmpr.edu/catalogo/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design-Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research-Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson International Edition.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design-Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children-An emotional security perspective*. New York, New York: The Guilford, Press.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process-Theory, research, and clinical implications*. New York, New York: The Guilford, Press.
- Cummings, E. M., & Miller-Graff, L. E. (2015). Emotional security theory: An emerging theoretical model for youths' psychological and physiological responses across multiple developmental contexts. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3) 208 –213. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0963721414561510>
- Cuttieta, R. A. (2001). *Raising musical kids: A guide for parents*. New York, New York: Oxford University Press.
- Daniel, R., & Parkes, K. A. (2017). Music instrument teachers in higher education: An investigation of the key influences on how they teach in the studio. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 33-46. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136001.pdf>
- Davies, P. T., Cicchetti, D., & Martin, M. (2012). Toward greater specificity in identifying associations among interparental aggression, child emotional reactivity to conflict, and child problems. *Child Development*, 83(5), 1789- 1804. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23321197>
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387-411. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, 69(1), 124-139. doi:10.2307/1132075. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06138>
- Definition of Fine Arts for high school graduation requirement. (2019). *National Art Education Association*. Recuperado de <https://www.arteducators.org/advocacy/articles/509-definition-of-fine-arts-for-high-school-graduation-requirements>
- Departamento de Educación. (2011). *Manual de Protocolos: Guía para el Director Escolar y Personal de Apoyo*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de

<https://proyectoacademicobullying.files.wordpress.com/2013/05/manual-de-protocolos-guc3ada-para-director-escolar-y-personal-de-apoyo-19-07-2011.pdf>

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2015). *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes-Música*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de https://www.uprm.edu/ppm/wp-content/uploads/sites/47/2018/01/estandares_de_bellas_artes.pdf

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Marco Curricular: Programa de Bellas Artes*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de https://www.uprm.edu/ppm/wpcontent/uploads/sites/47/2017/08/MARCO_CURRICULAR_B_ARTES_2016.pdf

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2018). *Reglamento de Certificación de Personal Docente*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de [http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Educación%20\(K-12\)/94-1955/94-1955.pdf](http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Educación%20(K-12)/94-1955/94-1955.pdf)

Dreyfus, H.L. (2002). *A phenomenology of skill acquisition as the basis for a Merleau-Pontian non-representationalist cognitive science*. Berkeley, California: University of California.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine-The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, New York: Macmillan, Inc.

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2004). The ethical implications of the five stage skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 251-264. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0270467604265023>

Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real world contexts. *Organization Studies* 26(5): 779–792. doi: 10.1177/0170840605053102 Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0170840605053102>

Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177-181. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>

Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Unpublished report, University of California, Berkeley. Recuperado de <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>

- Elgersma, K. (2012). First year teacher of first year teachers: A reflection on teacher training in the field of piano pedagogy. *International Journal of Music Education*, 30(4), 409-424. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761412462970>
- Florida Southern College. (2020-2021). *General Catalog: 2020-2021*. Recuperado de <https://www.flsouthern.edu/FSC/media/Academics/catalogs/fsc-academic-catalog.pdf>
- Frederickson, M. (2010). The national standards for music education: A transdisciplinary approach in the applied studio. *Music Educators Journal*, 97(2), 44-50. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40960202>
- Fredrickson, W. E., Geringer, J.M. & Pope, D. A. (2013). Attitudes of string teachers and performers toward preparation for and teaching of private lessons. *Journal of Research in Music Education*, 61(2), 217-232. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022429413485245>
- Gardner, H. (2000). *Disciplined mind-Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. New York, New York: Penguin Group.
- Giroux, T. J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 13-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1057083714564874>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Piscataway, New Jersey: Aldine Transaction Publishers. Recuperado de http://www.sxf.uevora.pt/wpcontent/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: A music learning theory*. Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2006). *Buffalo music learning theory: Resolutions and beyond*. Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2010). *Essential preparation for beginning instrumental music instruction*. Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago, Illinois: GIA Publications, Inc.

- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 364-375. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Hernández-Candelas, M. (2007). Policies for early childhood Music Education in Puerto Rico. *Art Education Policy Review*, 109 (2), 27-32.
- Hernández, Sampieri, R., Fernández, Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jones, B. D., & Parkes, K. A. (2010). The motivation of undergraduate music students: The impact of identification and talent beliefs on choosing a career in music education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1057083709351816>
- Jorquera, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-12. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16304/file_1.pdf?sequence=1
- Joseph, D. (2015). We did the how to teach it- Music teaching and learning in higher education in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 1- 14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.1>
- Kang, S. & Yoo, H. (2019). Music teachers' psychological needs and work engagement as predictors of their well being. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (221), 58-71. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.221.0058>
- Legette, R., & McCord, D. (2014-2015). Pre-service music teachers perceptions of teaching and teacher training. *Contributions to Music Education*, 40, 163-176. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24711077>
- Ley 365. (24 de agosto de 2015). Ley enmendada para las Escuelas Libres de Música en Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de <http://www.tucamarapr.org/dnncamara/Documents/Measures/34fafb0b-9cb0-465e-8c6b-bb5faf390495.pdf>
- Lindfield, G. (2003). *La seguridad emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- López, R. (2015). *La evaluación en educación musical-¿Técnica, arte o problema?* Ciudad de Guatemala, Guatemala: Editorial Avanti.

- Lorenzo, O. y Latorre, I. S. (2010). Inserción socioprofesional de egresados de grado y posgrado. Un estudio sobre titulaciones universitarias musicales en Puerto Rico. *Publicaciones*, 40, 147-170. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24722>
- Lorenzo, O., López, R. N. y Latorre, I. S. (2016). *Maestros de Educación Musical: Contexto profesional-Una perspectiva internacional*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Lucca, Irizarry N. y Berrios, Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales* (7a ed.). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Ábaco*, (55/56), 68-77. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41219051>
- Mark, M. L. (1986). *Contemporary music education* (2nd ed.). New York, New York: Schirmer Books.
- Mark, M. L. & Gary, C. L. (1999). *A history of music education* (2nd ed.). Reston, Virginia: The National Association for Music Education.
- McClellan, E. (2011). Socialization of undergraduate music education majors in a professional development partnership model. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (190), 35-49. doi:10.5406/bulcouresmusedu.190.0035. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.190.0035>
- McClellan, E. (2014). Undergraduate music education major identity formation in the university music department. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 279-309. Recuperado de http://act.maydaygroup.org/articles/McClellan13_1.pdf
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761413486407>
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Miksza, P. & Berg, M. (2013). Longitudinal study of preservice music teacher development: Application and advancement of the Fuller and Bown teacher-concerns model. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 44-62. doi:

10.1177/0022429412473606. Recuperado de
<https://doi.org/10.1177/0022429412473606>

Morales, G.A. (1990). *A comparative study of the existing in-service music programs in Puerto Rico with the beginning teacher assistance programs from the states of Virginia, Florida and Georgia*. (Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois).

Natale-Abramo, M. (2014). The construction of instrumental music teacher identity. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (202), 51- 69. doi:10.5406/bulcouresmusedu.202.005. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.202.0051>

National Association for Music Education. (2014). *The National Coalition for Core Arts Standards-Music Standards*. Recuperado de http://www.musicstandfoundation.org/images/National_Standards_-_Music_Education.pdf

Orcher, L. T. (2005). *Conducting research-Social and behavioral science methods*. Glendale, California: Pyczak Publishing.

Parker, F., & Parker, B. J. (Eds.). (1978). *Education in Puerto Rico and of Puerto Ricans in the U. S. A.: Abstracts of American doctoral dissertations*. San Juan, Puerto Rico: Inter American University Press.

Parkes, K. A. (2009-2010). College applied faculty: The disjunction of performer, teacher, and educator. *College Music Symposium*, 49(50), 65-76. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41225232>

Parkes, K. A. (2010). Performance assessment: Lessons from performers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 98-106. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Parkes, K. A., Daniel, R., West, T., & Gaunt, H. (2015). Applied music studio teachers in higher education: Exploring the impact of identification and talent on career satisfaction. *International Journal of Music Education*, 33(3), 372–385. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761415581281>

Parkes, K. A., & Jones, B. D. (2011). Students' motivations for considering a career in music performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29, (2), 20-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/8755123310397005>

Parkes, K. A., & Wexler, M. (2012). The nature of applied music teaching expertise: Common elements observed in the lessons of three applied teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 193, 45-62.

- doi:10.5406/bulcouresmusedu.193.004. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.193.0045>
- Pellegrino, K. (2014). Examining the intersections of music making and teaching for four string teachers. *Journal of Research in Music Education*, 62, (2), 128-147. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43900240>
- Peña, A. (2010). The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: A critical perspective. *Medical Education Online*, 15(1), 4846. Recuperado de <https://doi.org/10.3402/meo.v15i0.4846>
- Phillips, K. H. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*. New York, New York: Oxford University Press.
- Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. (2019-2022). *Catálogo General: 2019-2022*. Recuperado de <https://www.pucpr.edu/admisiones/catalogos-academicos/>
- Powell, S.R. (2014). Examining preservice music teacher concerns in peer- and field teaching settings. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 361-378. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Riveros, R., Aguilera, C. e Ibáñez, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (18), 248-278. Recuperado de <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6528>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, (52), 39-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Royston, N. S., & Springer, D. G. (2017). Beliefs of applied studio faculty on desirable traits of prospective music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 219-236. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.alum.bu.edu/10.1177/0022429417714470>
- Russell-Bowie, D. (2013). Mission impossible or possible mission? Changing confidence and attitudes of primary preservice music education students using Kolb's experiential learning theory. *Australian Journal of Music Education*, 2, 46-63. Recuperado de

<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=194892062995379;res=IELHSS>

- Shaum, W., & Cupp, J. (1991). *Keyboard teaching with success and satisfaction* (3rd ed.). Milwaukee, Wisconsin: Schaum Publications, Inc.
- Slawsky, M. (2011). *Transitioning from student to teacher in the master-apprentice model of piano pedagogy: An exploratory study of challenges, solutions, resources, reflections, and suggestions for the future*. (Doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, Florida) Recuperado de <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3352>
- Tobón, O.E.A., Zapata, S.J.C., Lopera, I.C.P. y Duque, J.W.S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.01.003>
- Townsend, A.S. (2011). *Introduction to effective music teaching-Artistry and attitude*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Tünnermann, C. (2015). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista de Temas Nicaragüenses*, 89, 77-93. Recuperado de <https://www.temasnicas.net/rtn89.pdf#page=76>
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Catálogo General: 2019*. Recuperado de <https://wdg.biblio.udg.mx/index.php/catalogos-linea>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2007). *Documento Normativo AIR-013-2000R Política y normas sobre la protección de los derechos de los sujetos humanos que participan en proyectos de investigación*. San Juan, Puerto Rico: Autor. Recuperado de: <http://documentos.inter.edu/#231-documentos-normativos>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2014). *Manual de Procedimientos Relacionados con la Disertación Doctoral del Programa Doctoral en Educación; San Germán*. San Germán, Puerto Rico: Recinto de San Germán.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2020-2021). *Catálogo General: 2020- 2021*. Vol. XXVI. Recuperado de <https://documentos.inter.edu/#374-catalogos-subgraduados>
- Universidad de Puerto Rico-Recinto de Río Piedras. (2015). *Catálogo General: 2015*. Recuperado de <http://www.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/07/catalogo-2015-subgraduado.pdf>

- Watson, A. (2010). Musicians as instrumental music teachers: Issues from an Australian perspective. *International Journal of Music Education*, 28(2), 193– 203.
Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761410362939>
- Winter, M., Davies, P., & Cummings, E. (2010). Children's security in the context of family instability and maternal communications. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 131-142. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23098038>
- Zoom video communications. *Zoom Security Guides*. (2020). Recuperado de: <https://zoom.us/docs/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>

Apéndice A.

Programa de Estudios en Educación Musical de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto de San Germán (UIPR, 2020-2021)

REQUISITOS DEL BACHILLERATO EN MÚSICA EN EDUCACIÓN MUSICAL GENERAL – VOCAL

Requisitos de Educación General 48 créditos
Requisitos Medulares 31 créditos
Requisitos de Concentración 65 créditos
Requisitos Distributivos Prescritos 6 créditos
Cursos Electivos 3 créditos Total 153
Requisitos de Educación General - 48 créditos

Se requieren cuarenta y ocho (48) créditos según se explica en la sección Requisitos de Educación General para este Programa. Además de GEHS 2010, los estudiantes tomarán 4020 y 4030 de la categoría de Contexto Histórico y Social. Los estudiantes tomarán los cursos GEPE 4040 y GEPE 3010 o 3020 para cumplir con los seis créditos requeridos en la categoría de Pensamiento Filosófico y Estético.

Requisitos Medulares – 31 créditos

MUSI 1401 Teoría y Solfeo* 2
MUSI 1461, 1462 Piano: Clase Grupal I, II 2
MUSI 2411, 2412 Armonía y Contrapunto I, II 6
MUSI 2470 Armonía al Teclado 2
MUSI 3311, 3312 Música Occidental: Historia y Literatura I y II 6
MUSI 3320 Historia de la Música de Puerto Rico y América Latina 2
MUSI 3440 Forma y Análisis 3
MUSI 4431 Orquestación y Arreglos I 2
MUSI 4500 Dirección I 3
MUED 4436 Tecnología en la Educación Musical 3

*Requiere los cursos MUSI 1111 y MUSI 1112 o aprobar un examen de ubicación.

Requisitos de Concentración - 65 créditos

MUSI 1(70-89) 1-2 Instrumento I, II 2
MUSI 2(70-89) 1-2 Instrumento III, IV 2
MUSI 3(70-89) 1-2 Instrumento V, VI 2
MUSI 121P o 121G Música Aplicada para Estudiantes de otras concentraciones I 1
MUSI 122P o 122G Música Aplicada para Estudiantes de otras concentraciones II 1
MUSI 2091 Conjunto de Cámara I o
MUSI 221P o 221 G Música Aplicada para Estudiantes de otras concentraciones III 1
MUSI 2092 Conjunto de Cámara II o
MUSI 222P o 222G Música Aplicada para Estudiantes de otras concentraciones IV 1

MUSI 1241-42 Coro I, II 2
MUSI 2241-42 Coro III, IV 2

MUSI 3241-42 Coro V, VI 2
MUSI 4241-42 Coro VII, VIII 2
MUSI 4510 Dirección II: Coral 2

EDUC 2021 Historia y Filosofía de la Educación 3
EDUC 2022 Sociedad y Educación 3
EDUC 2031 Psicología del Desarrollo 3
EDUC 2032 Psicología del Aprendizaje 3
EDUC 2870 Población Estudiantil Excepcional 4
EDUC 4011 Evaluación y “Assessment” 3
EDUC 4050 Diseño de Currículo 2
EDUC 4551 Integración de Conocimientos Fundamentales y Competencias de la Comunicación 1
EDUC 4552 Integración de Competencias Profesionales 1

MUED 1091 Experiencias de Campo en la Educación Musical I 1
MUED 2080 Experiencias de Campo en la Educación Musical II 2
MUED 3080 Experiencias Clínicas en la Educación Musical 2
MUED 3301 Estrategias y Técnicas I: General-Vocal 2
MUED 3302 Estrategias y Técnicas II: General-Vocal 2
MUED 4401 Metodología para la Enseñanza Musical en la Escuela Elemental 3
MUED 4411 Metodología y para la Enseñanza Musical en la Escuela Secundaria 3
MUED 4915 Práctica Docente en la Enseñanza de la Música: General Vocal 4

HIST 3010 Proceso Histórico de los Estados Unidos de América 3

Requisitos Distributivos Prescritos - 6 créditos

Los estudiantes seleccionarán 6 créditos entre los siguientes.

MUED 3303 Estrategias y Técnicas Vocales III: Dicción para Cantantes 2
MUED 3330 Estrategias y Técnicas de Instrumentos Musicales I: Cuerdas o
MUED 3331 Estrategias y Técnicas de Instrumentos Musicales II: Percusión o
MUED 3332 Estrategias y Técnicas Instrumentales III: Metales o
MUED 3333 Estrategias y Técnicas de Instrumentales IV: Viento-Maderas 2
MUSI 1160-1169 Adiestramiento Vocal 1 crédito por curso
MUSI 2093 Conjunto de Cámara III o MUSI 2(____) Música Aplicada para Estudiantes de Otras Concentraciones V (MUSI 321_) 1
MUSI 2094 Conjunto de Cámara IV o Música Aplicada para Estudiantes de Otras Concentraciones VI (MUSI (322_) 1
MUSI 2011, 2012, 2013, 2014: Conjunto de Cámara e Instrucción Vocal I, II, III, IV 2 créditos por curso
MUSI 3975 Tema Especial 1-6 MUSI 4600 Fundamentos de Audiograbación 3

Apéndice B.

**Programa de Estudios en Música Popular de la Universidad Interamericana de
Puerto Rico, Recinto Metropolitano (UIPR, 2020-2021)**

REQUISITOS DEL BACHILLERATO EN ARTES EN MÚSICA POPULAR

Requisitos de Educación General 48 créditos

Requisitos de Concentración 78 créditos

Cursos Electivos 3 créditos Total 129

Requisitos de Educación General - 48 créditos

Se requieren cuarenta y ocho (48) créditos según se explica en la sección Requisitos de Educación General para Bachilleratos.

Requisitos de Concentración - 78 créditos

MUSI 1122, 1123, 1124 Historia Comparada de la Música I, II y III 9

MUSI 1323, 1324, 2326, 2327 Conjunto Instrumental I, II, III, IV* o

MUSI 1333, 1334, 2335, 2336 Conjunto Coral I, II, III, IV* 8

MUSI 1531, 1532 Teoría y Solfeo I, II 6

MUSI 1563, 1564 Piano Grupal I y II** o

MUSI 1661, 1662 Guitarra Grupal I, II** 4

MUSI 2000 Notación Musical Digital 3

MUSI 2531, 2532, 2533 Improvisación I, II, III 9

MUSI 2623, 2624, 2625 Armonía I, II y III 9

MUSI 3901 Composición I 3

MUSI 4724 Arreglos I 3

MUSI 4734 Grabación I (M.I.D.I.) 3

MUSI 4803 Concierto de Graduación 3

*Se pueden combinar. El total tiene que ser 8 créditos. **Seleccionar entre guitarra y piano.

NOTA: 60 créditos y 18 créditos que el estudiante tomará en la ejecución de su instrumento Principal.

Instrumento Principal 6 términos académicos - 18 créditos

MUSI 1501, 1502, 2503, 2504, 3505, 3506 Flauta

MUSI 1511, 1512, 2513, 2514, 3515, 3516 Piano

MUSI 1521, 1522, 2523, 2524, 3525, 3526 Cuatro Puertorriqueño

MUSI 1541, 1542, 2543, 2544, 3545, 3546 Saxofón

MUSI 1551, 1552, 2553, 2554, 3555, 3556 Trompeta

MUSI 1571, 1572, 2573, 2574, 3575, 3576 Trombón

MUSI 1581, 1582, 2583, 2584, 3585, 3586 Bajo

MUSI 1591, 1592, 2593, 2594, 3595, 3596 Guitarra

MUSI 1601, 1602, 2603, 2604, 3605, 3606 Batería

MUSI 1611, 1612, 2613, 2614, 3615, 3616 Percusión

MUSI 1631, 1632, 2633, 2634, 3635, 3636 Violín

MUSI 1641, 1642, 2643, 2644, 3645, 3646 Voz

MUSI 1651, 1652, 2653, 2654, 3655, 3656 Viola

MUSI 1671, 1672, 2673, 2674, 3675, 3676 Violonchelo

Apéndice C.

Programa de Estudios en Educación Musical del Conservatorio de Música de Puerto Rico (CMPR, 2021)

BACHILLERATO EN MÚSICA EN EDUCACIÓN MUSICAL
CONCENTRACIÓN EN MÚSICA CORAL
TOTAL: 138 CRÉDITOS



Primer año (40 Créditos)	1 Sem.	2 Sem.	Segundo Año (40 Créditos)	1 Sem.	2 Sem.
EDUR 3101 <i>Crecimiento y desarrollo humano</i>	3		EDUR 3103 <i>Métodos generales de enseñanza</i>	3	
EDUR 3102 <i>Teoría de aprendizaje</i>		3	EDUR 3104 <i>Naturaleza y necesidades del niño excepcional</i>		3
INSTRUMENTO CTOR, GTRR, PNOR 3081-3082 <i>Instrumento primario (Canto, guitarra o piano)</i>	3	3	INSTRUMENTO CTOR, GTRR, PNOR 3083-3084 <i>Instrumento Primario (Canto, guitarra, o piano)</i>	3	3
SEMEDUR 1-2 <i>Seminario Educativo*</i>	0	0	SEMEDUR 3-4 <i>Seminario Educativo*</i>	0	0
			EDUR 3105 <i>La tecnología en la clase de música</i>	3	
CORO	2	2	CORO	2	2
TMUS 3001-3002 <i>Teoría 1</i>	3	3	TMUS 3011-3012 <i>Teoría 2</i>	3	3
SOLF 3001-3002 <i>Solfeo 1</i>	2	2	SOLF 3011-3012 <i>Solfeo 2</i>	2	2
PLAB 3001-3002 <i>Destrezas musicales en el teclado 1-2</i>	1	1	PTEA 3011-3012 <i>Piano para maestros 1-2</i>	1	1
ESPA 3001-3002 <i>Civilizaciones de occidente</i>	3	3	INGL 3001-3002 <i>Inglés</i>	3	3
HUMA 3001-3002 <i>Civilizaciones de occidente</i>	3	3	<i>Cursos generales electivos</i>		3
TOTAL	20	20	TOTAL	20	20
Tercer Año (40 Créditos)	1 Sem.	2 Sem.	Cuarto Año (20 Créditos)	1 Sem.	2 Sem.

EDUR 4101 <i>Fundamentos filosóficos de la educación</i>	3		EDUR 4106 <i>Enseñanza de la música coral en la esc.secundaria</i>	3	
EDUR 4102 <i>Fundamentos sociales de la educación</i>		3	TMUS 4102 <i>Arreglo</i>	2	
EDUR 4103 <i>Enseñanza de música en la escuela elemental</i>		3	SEMEDUR 7-8 <i>Seminario Educativo*</i>	0	0
CDTG 4001 <i>Introducción a dirección</i>	1		EDUR 4202 <i>Práctica docente en coro</i>		9
CLIT 4003 <i>Dirección y literatura coral</i>		2	Cursos generales electivos	6	
TTCH 3001 <i>Técnicas de la enseñanza de la voz</i>	1				
EDUR 4105 <i>Repertorio coral y preparación de conciertos</i>		2			
INSTRUMENTO CTOR, GTRR, PNOR 4081-4082 <i>Instrumento primario (Canto, Guitarra, Piano)</i>	3	3			
SEMEDUR 5-6 <i>Seminario educativo*</i>	0	0			
CONJUNTO MENOR	1	1			
HIST 3211-3213 <i>Desarrollo de la música occidental</i>	3	3			
HIST 4065 <i>Historia de Puerto Rico</i>	3				
HIST 4067 <i>Historia de Estados Unidos</i>		3			
<i>Cursos generales electivos</i>	3				
TOTAL	18	20	TOTAL	11	9

*El Seminario Educativo es una vez al mes.

Apéndice D.

Programa de Estudios en Educación Musical de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR, 2019-2022)

Secuencial de Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
LICENCIATURA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN
ELEMENTAL CON CONCENTRACIÓN EN MÚSICA

PRIMER AÑO

Primer semestre

- Comunicación Oral y Escrita I
- Civilización Occidental I
- Comunicación Oral y Comprensión Auditiva de inglés
- Introducción a la Vida Universitaria
- Salud y Aptitud Física
- Introd. Teoría y Solfeo I
- Principios de Matemática I
- Destrezas de las artes del lenguaje en la preparación del maestro

Segundo semestre

- Comunicación Oral y Escrita II
- Civilización Occidental II
- Principios Básicos de Lectura y Escritura de inglés
- Teoría y Solfeo II
- Principios de Matemática II
- El currículo y las experiencias clínicas en la escuela elemental

SEGUNDO AÑO

Primer semestre

- Introducción a los Estudios Literarios
- Ciencias Generales: Física
- Piano Complementario I
- Técnicas vocales I
- Introducción Ciencias Sociales: Aspectos Sociales y Culturales
- Desarrollo Humano

Segundo semestre

- Inglés: Destrezas de Lectura Avanzada
- Ciencias Generales: Biología
- Armonía I

- Piano Complementario II
- Introducción Ciencias Sociales: Política y Economía
- Historia de Puerto Rico: Compendio

TERCER AÑO

Primer semestre

- Lógica Elemental
- Fundamentos sociológicos de la educación
- Evaluación, medición y avalúo en el nivel primario y elemental
- La Revelación Divina
- Armonía II
- Historia de Estados Unidos
- Seminario de conocimientos fundamentales y competencias de la comunicación

Segundo semestre

- La computadora y sus aplicaciones en la educación
- Fundamentos psicológicos de la educación
- Contrapunto I
- Metodología de la enseñanza de música en la escuela Secundaria
- Filosofía del Hombre
- Introducción al estudio del niño y joven excepcional
- Seminario integrador de las competencias profesionales en el nivel elemental

CUARTO AÑO

Primer semestre

- Morfología y Análisis I
- Música y Músicos de Puerto Rico
- La Iglesia de Cristo
- Apreciación del Arte
- Fundamentos filosóficos de la educación
- Historia de la Música

Segundo semestre

- La Familia Cristiana
- Seminario de práctica docente en la escuela elemental
- Práctica docente en la escuela elemental
- Dirección Coral

Apéndice E.

**Programa de Estudios en Educación Musical de la Universidad de Puerto Rico,
Recinto de Río Piedras (UPRRP, 2015)**

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

HOJA DE EVALUACIÓN

Nombre: _____

Fecha: _____

Núm. de estudiante: _____

Clasificación: _____

BACHILLERATO EN ARTE CON CONCENTRACIÓN EN MÚSICA
CURSOS DE EDUCACIÓN GENERAL

Curso	Codificación	Crs.	Aprobados	En curso	Por Aprobar
ESPA – Español (según nivel)		6			
INGL – Inglés (según nivel)		6			
CISO – Ciencias Sociales		6			
Ciencias Naturales (CIBI o CIFI)		6			
HUMA – Humanidades		6			
Pensamiento Lógico Matemático		3			
**Arte o Teatro		3			
Subtotal crs:		36			

MEDULARES DE FACULTAD

Curso	Codificación	Crs.	Aprobados	En curso	Por Aprobar
*ESPA – Estudios Hispánicos		6			
*INGL – Inglés (Fac. Humanidades) (Prueba de ubicación)		6			
*LITE – Literatura Comparada		3			
FILO – Filosofía		6			
Lengua Extranjera en una misma lengua		6			
HIST – Historia		6			
**Arte o Teatro		3			
Subtotal crs:		36			

* Suman 15 crs. de los cuales 6 crs. deberán tomarse en cursos de LITERATURA de EDUCACIÓN GENERAL de la Facultad de Humanidades. Ver listado.

** El estudiante tomará 3 crs. en ARTE o HART y 3 crs. en TEAT

CURSOS DE LA CONCENTRACIÓN

Curso	Codificación	Crs.	Aprobados	En curso	Por Aprobar
Lectura y dictado I	MUSI 3275	4			
Lectura y dictado II	MUSI 4061	4			
Lectura y dictado III	MUSI 4062	2			
Piano básico I	MUSI 3276	1			
Piano básico II	MUSI 4003	1			

Técnica instrumental o vocal I	MUSI 3075 ó 3085	1			
Técnica instrumental o vocal II	MUSI 4045 ó 4055	1			
Técnica instrumental o vocal III	MUSI 4121 ó 4131	1			
Técnica instrumental o vocal IV	MUSI 4122 ó 4132	1			
Técnica instrumental o vocal V	MUSI 4151 ó 4133	1			
Técnica instrumental o vocal VI	MUSI 4152 ó 4134	1			
Armonía diatónica	MUSI 3115	4			
Armonía cromática	MUSI 4195	2			
La música en la Edad Media y el Renacimiento	MUSI 4035	3			
La música en el Barroco y el Clasicismo	MUSI 4015	3			
Contrapunto modal o tonal	MUSI 4105 ó 4115	2			
La música en el Romanticismo e Impresionismo	MUSI 4025	3			
Música en el siglo XX y contemporánea	MUSI 3105	2			
Formas y análisis	MUSI 4241	2			
Subtotal crs.		39			

ELECTIVAS LIBRES

Curso	Codificación	Crs.		Aprobados	En curso	Por Aprobar
Subtotal crs.		18				

Total: 129 crs.

Apéndice F.

**Programa de Estudios en Educación Musical de la Universidad de Guadalajara,
México (UG, 2019)**

Licenciatura en Música con orientación en Pedagogía Musical - Total de créditos en la carrera: 333

Division de Artes y Humanidades	Departamento de Música	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Optativas
		Solfeo superior I H4 C8 A0320	Solfeo superior II H4 C8 A0321	Solfeo superior III H4 C8 A0322	Solfeo superior IV H4 C8 A0323		Metodología de las percusiones H2 C5 TH195			Inglés básico H2 C5 TH242
			Metodología de las cuerdas H2 C5 TH193	Metodología del solfeo H2 C5 TH191	Metodología del canto H2 C5 TH192		Metodología de los conj. corales H2 C5 A0342			Inglés técnico H2 C5 TH243
			Metodología del teclado H2 C5 TH159		Metodología de los alientos H2 C5 TH194	Inglés aplicado a la música I H4 C11 A0324	Inglés aplicado a la música II H4 C11 A0325	Inglés aplicado a la música III H4 C11 A0326		Bibliotecología H2 C5 TH244
		Computación aplicada a la música I H2 C4 PR102	Computación aplicada a la música II H2 C4 PR103			Musicología H2 C5 MU238				Taller de ópera H2 C4 MU239
		Contrapunto 5 a 8 voces y doble coro H2 C4 A0308	Contrapunto Imitativo H2 C4 A0309	Análisis de las formas I H2 C4 MU100	Análisis de las formas II H2 C4 MU101					Taller de investigación I H2 C5 TH279
		Armonía moderna I H4 C8 A0306	Armonía moderna II H4 C8 A0307			Dirección coral I H4 C8 A0375	Dirección coral II H4 C8 A0376			Taller de investigación II H2 C5 TH280
		Piano complementario I H1 C4 MU256	Piano complementario II H1 C4 MU257	Piano complementario III H1 C4 MU258	Piano complementario IV H1 C4 MU259					Taller de percusión H2 C3 A0400

		Instrumento o canto complementario I H1 C6 MU279	Instrumento o canto complementario II H1 C6 MU280	Instrumento o canto complementario III H1 C6 MU281	Instrumento o canto complementario IV H1 C6 MU282	Instrumento o canto complementario V H1 C6 A0334	Instrumento o canto complementario VI H1 C6 A0335	Instrumento o canto complementario VII H1 C6 A0336	Instrumento o canto complementario VIII H1 C6 A0337	Técnicas de relajación H2 C3 A0399
		La música periodos romántico e impresionista H2 C5 A0310	La música periodos moderno y contemporáneo H2 C5 A0311	Música mexicana I H2 C5 A0312	Música mexicana II H2 C5 A0313					Investigación musical I H2 C5 TH235
			Psicomotricidad H4 C8 TH164	Producción de material didáctico creativo H2 C4 A0340	Pedagogía musical comparada H2 C5 A0338	Instrucción musical en la educación básica I H2 C5 A0371	Instrucción musical en la educación básica II H2 C5 A0372	Práctica de la docencia H2 C4 A0339		Investigación musical II H2 C5 TH236
		Psicología educativa H4 C11 TH139	Didáctica general H4 C11 TH165	Planeación educativa H2 C5 TH215	Análisis curricular H2 C5 A0341	Administración escolar H2 C5 TH216	Prácticas corales escolares H2 C3 A0374		Prácticas instrumentales escolares H2 C3 A0373	Etnomusicología H2 C5 MU236
	Total de créditos por semestre	50	68	41	47	40	43	21	9	Obligatorio 14 créditos en la carrera

Apéndice G.

**Programa de Estudios en Educación Musical de *Florida Southern College*,
Lakeland, Florida (FSC, 2020-2021)**

Florida Southern College
Bachelor of Music Education Major Requirements

A. General Education Requirements 40

hours

B. Major Requirements 95–106

hours *(97–108 Voice) Music Theory: 16 hours: MUS 1151 Aural Skills I MUS 1152

Aural Skills II MUS 1173 Theory: Introductory Harmony MUS 2251 Aural Skills III

MUS 2252 Aural Skills IV MUS 2271 Theory: Advanced Harmony I.

UNDERGRADUATE PROGRAM REQUIREMENTS 157

MUS 2272 Theory: Advanced Harmony II MUS 3371 Theory: Form and Analysis

Music History: Eight hours: MUS 3381 History of Music I MUS 3382 History of Music

II Conducting: Four hours: MUS 3386 Fundamentals of Conducting I MUS 3387

Fundamentals of Conducting II Music Education: 12 hours: MUS 2275 **Strings**

Pedagogy MUS 2276 **Woodwind Pedagogy** MUS 2277 **Choral Pedagogy** MUS 3375

Brass Pedagogy MUS 3376 **Percussion Pedagogy** MUS 4476 Elementary Methods

and Materials MUS 4477 Secondary Methods and Materials MUS 4889 Music

Education Seminar Applied–Piano Proficiency (non-piano majors): 0–4 hours: MUS

133C–234C Keyboard Musicianship I-IV or by performance examination Applied

Lessons and Recitals: 14 hours from the principal instrument (one hour required from

MUS 4490) MUS 1131–4432 Strings (violin, viola, cello, string bass) MUS 1133–4434

Piano MUS 1135–4436 Woodwinds (flute, clarinet, oboe, bassoon, saxophone) MUS

1137–4438 Brass (trumpet, French horn, trombone, tuba) MUS 1139–4440 Percussion
 MUS 1143–4444 Voice MUS 1147–4448 Classical Guitar MUS 4490 Senior Recital

Ensemble: 7–14 hours: At least five ensemble hours must be chosen from the following
 major ensembles: MUS 1101–4402 Chamber Singers MUS 1103–4404 Women’s
 Chorale MUS 1105–4406 Men’s Chorale MUS 1109–4410 Concert Choir MUS 1111–
 4412 Symphony Band MUS 1117–4418 Wind Ensemble MUS 1121–4422 Orchestra
 Two additional hours must be chosen either from the major ensembles listed above or the
 chamber ensembles listed below: MUS 1107–4408 Opera Theatre MUS 1113–4414
 Jazz Ensemble MUS 1119–4420 Piano Ensemble (two hours required for piano majors)
 MUS 1123–4424 Chamber Ensemble (variable selections) Professional Education: 34
 hours: EDU 1107 Foundations of Education I

FLORIDA SOUTHERN COLLEGE:158

EDU 2200 Field Study Level I EDU 2203 Foundations of Education II EDU 2210
 Foundations in Special Education EDU 2235 Methods of Assessment EDU 3279
 Foundations of ESOL I EDU 3323 Field Study Level II EDU 3333 Foundations of
 Education III EDU 4454 Special Methods in Education EDU 4457 Reading and
 Writing in the Content Areas in the Secondary School EDU 4889 Student Teacher Intern
 Seminar EDU 4990 Senior Internship *Other requirements for voice concentration
 majors only: Two hours: *MUS 1185 German Diction for Applied Voice *MUS 1186
 Italian Diction for Applied Voice

C. Electives 0
 hours

D. Total 135–

146 hours ***(137–148 Voice)**

Apéndice H.
Guía de Preguntas



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

Guía de Preguntas

Título de la Propuesta:

Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes.

Categorías del estudio:

1. Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.
2. Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.
3. Valoración del impacto en la seguridad emocional de la sobre la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en de la Música Aplicada.

Definiciones de las categorías:

C-1. Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada. La pertinencia de la preparación académica se define como “la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios flexibles, así como en el reconocimiento académico que debe darse a la experiencia laboral e incluso a la simple experiencia vital, como señal de madurez” (Tünnermann, 2015, p.79). Por otra parte, la preparación académica es definida por Tobón, Zapata, Lopera y Duque (2014) como:

la formación integral de los estudiantes, preparándoles para entender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas morales en sus propias vidas; formar competencias para comprometerse e implicarse (p. 90).

En esta investigación, la preparación académica de un estudiante de Educación Musical se refiere al currículo de enseñanza que lo capacita para adquirir habilidades

conceptuales y psicomotoras, a través de experiencias docentes en el instrumento. Por otro lado, la pertinencia es el grado de importancia o valoración personal que el maestro de Educación Musical le concede a la preparación académica recibida en los cursos de experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada. Esta categoría será analizada mediante el microanálisis de los textos recolectados en las entrevistas en profundidad, la formulación de preguntas semiestructuradas y el análisis angular basado en la Teoría Emergente de Glaser y Strauss (1967).

C-2. Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada. La experiencia clínica se define como “el proceso de aprender a enseñar”, de acuerdo a Riveros, Aguilera e Ibáñez (2017, p. 271). Además, los autores afirman que la experiencia docente se concibe centrada en el “conocimiento de las estrategias didácticas y pedagógicas, junto con competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia” (p. 271). Para efectos de esta investigación, las experiencias clínicas son todas aquellas prácticas educativas que el estudiante de Educación Musical realiza en el instrumento principal o en escenarios docentes reales y considera importante en su formación, demostrando las destrezas pedagógicas adquiridas de los cursos de Música Aplicada. Dentro de esta investigación, la categoría se examinará a través de la técnica de microanálisis de la información observada por la investigadora y validada por los codificadores del estudio, junto a la formulación de preguntas guías y el análisis angular relacionado al problema de investigación.

C-3. Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada. Linderfield (2003) describe la seguridad emocional como la convicción personal que tiene un individuo y que ocurre “cuando interiormente sabemos que podemos confiar en nuestra capacidad de ejercer el pleno control de nuestros sentimientos” (p. 12). Para esta investigación, la seguridad emocional es la certeza que tiene el maestro de Educación Musical para enseñar su instrumento principal eficientemente, a través del reconocimiento de la preparación académica y experiencias clínicas adecuadas que el programa del cual fue egresado le ha provisto, logrando disminuir los síntomas psicológicos o fisiológicos al educar. En esta investigación, la categoría será analizada por medio del microanálisis, la formulación de interrogaciones provista en la guía de preguntas y el análisis angular con validaciones entre los tres codificadores del estudio.

Las sub categorías de la seguridad emocional del maestro de Música Aplicada son:

SC-3.1. Efectos psicológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música Aplicada. Los efectos psicológicos son los indicadores o síntomas de carácter cognitivos que presenta un individuo ante los posibles conflictos que afronte tales como: depresión, problemas de conducta, ansiedad o aislamiento social (Cummings y Davies, 2011). En la investigación, se analizarán los efectos psicológicos que describen los maestros de Música Aplicada en la docencia al iniciar éste.

SC-3.2. Efectos fisiológicos de la seguridad emocional en el maestro de Música Aplicada. Éstos son los síntomas corporales que afectan la salud física de una persona que atraviesa conflictos tales como: insomnio, agresividad, inmovilidad física, problemas de atención o la conducta silenciosa (Cummings y Davies, 2011). En esta investigación, se examinan los efectos fisiológicos descritos por los maestros de Música Aplicada al iniciar la enseñanza de su instrumento.

A continuación se incluye la guía de preguntas por categorías de estudio:

Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.

1.1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical?

1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué?

1.2 ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué?

1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto?

Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

2.1 ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? ¿Cómo lo valora?

2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?

2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué?

2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?

Categoría 3: Impacto en la seguridad emocional sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

3.1 ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de:

- a. los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)?
- b. los efectos psicológicos (depresión, temor)?

- 3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de:
 - a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)?
 - b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?
- 3.2 ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de:
 - a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)?
 - b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?
- 3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de:
 - a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)?
 - b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?

Apéndice I.
Cartas de Invitación y *Flyer*



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Maestro de Música Aplicada
Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini
Departamento de Educación
Mayagüez, Puerto Rico

Estimado Maestro de Música Aplicada:

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

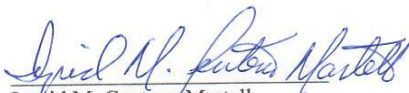
Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días

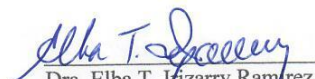
después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Izarry Ramirez
Presidenta del Comité

"De acuerdo a la Carta Circular 13-2014-2015 copia del Documento de Consentimiento Informado que firma el participante será archivada en la Oficina del Director Escolar o Dependencia del DEPR dónde se realizó el estudio."

16 de julio de 2020

Maestros de Música Aplicada de la
Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de
Mayagüez, Puerto Rico

Saludos:

Por este medio le escribe la estudiante doctoral Ingrid M. Centeno Martell, para invitarle a participar de la investigación, con enfoque cualitativo que tiene el propósito de analizar la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes.

La investigación se llevará a cabo a través de un estudio de casos múltiples con 10 maestros de Educación Musical que enseñen clases de Música Aplicada en la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini (ELMERA) de Mayagüez, Puerto Rico. La investigadora hará uso de la entrevista en profundidad con cada maestro de manera virtual, por la plataforma de *Zoom*, por espacio de dos horas máximas. Se espera que el análisis de las entrevistas provea comparaciones y contrastes sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas de los actuales programas académicos de Educación Musical de Puerto Rico y su impacto en la seguridad emocional de los futuros docentes de la Música Aplicada.

No se compartirá la información recolectada con ninguna persona, para mantener el nivel de privacidad y confidencialidad que se requiere al llevar a cabo un estudio de investigación. Una vez se termine y apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. De escoger ser participante voluntario de esta investigación y cumplir con los criterios de inclusión luego de leer la invitación del estudio, el maestro de Música Aplicada se comunicará con la investigadora a través del enlace provisto en ésta.

Para cualquier duda o pregunta que tenga con el estudio de investigación, siéntase libre en comunicarse con su servidora al 787-509-7330 o escribir al correo electrónico de ingrid-centeno@hotmail.com.



Muchas gracias por su atención y colaboración con el estudio de investigación.

A handwritten signature in dark ink, reading "Ingrid M. Centeno Martell". The signature is fluid and cursive, with the first name "Ingrid" being the most prominent.

Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
San Germán, Puerto Rico

**Maestro de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música
Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA),
esta usted invitado a participar en la investigación cualitativa**

de

Ingrid M. Centeno Martell

titulada:

*Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y
las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada
y su impacto en la seguridad emocional según maestros de
Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*

Para participar de este estudio, el sujeto deberá:

- ✦ Poseer licencia de maestro de Educación Musical Vocal o Instrumental K-12 proporcionado por el DEPR.
- ✦ Ser maestro de Música Aplicada en la ELMERA.
- ✦ No ser maestro cooperador ni director de estudiantes practicantes en Música en la ELMERA.
- ✦ Aceptar ser parte de la investigación voluntariamente.
- ✦ Firmar un consentimiento electrónico.
- ✦ Tener más de 21 años.
- ✦ Contar con acceso y conocimiento tecnológico para participar en la investigación de manera virtual.
- ✦ Aceptar ser grabado en audio/video a través del celular de la investigadora o en la plataforma de su preferencia.

El estudio se llevará a cabo mediante entrevistas virtuales realizadas en la plataforma de *Zoom* o por la de preferencia del participante. El maestro aceptará voluntariamente participar en la investigación o retirarse del estudio. Su información personal no será utilizada y se destruirá, protegiendo la confidencialidad de los datos. Los participantes del estudio no recibirán remuneración económica por ser parte de la investigación.



**ingrid-centeno@hotmail.com
787-509-7330**



Approved: September 2,
2020
Expires: September 2, 2021

Apéndice J.
Consentimiento de Participantes

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPANTES

Título de la Investigación:

Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes

Nombre de la Investigadora: Ingrid M. Centeno Martell

I. Propósito de la Investigación

El propósito de esta propuesta de investigación cualitativa es analizar la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes.

II. Participantes

1. Maestros que imparten cursos de Música Aplicada, además de teoría musical y dirección de conjuntos musicales en la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini (ELMERA) de Mayagüez.
2. Se seleccionarán, al azar, 10 maestros que enseñen cursos de Música Aplicada.
3. Los participantes serán mujeres u hombres que deseen voluntariamente ser parte de la investigación y que sean mayor de 21 años. Asimismo, cada maestro será seleccionado al azar y escogerá participar voluntariamente o dejar la investigación, si es su decisión.

III. Procedimiento

1. La investigadora enviará la invitación del estudio a cada maestro de Música Aplicada de la ELMERA por vía electrónica a través de la secretaria de la institución.
2. El maestro de Música Aplicada que desee participar en la investigación se comunicará con la investigadora a través del enlace provisto en la invitación.

3. La investigadora, una vez reciba la comunicación del maestro, le enviará el consentimiento informado, el cual debe ser devuelto a la misma en un período de dos semanas.
4. El maestro que acepte participar deberá marcar los criterios de inclusión, incluyendo que cuenta con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en el proceso investigativo de forma virtual.
5. El participante que acepte participar y cumpla con los criterios de inclusión, deberá enviar dicho documento a la investigadora a ingrid-centeno@hotmail.com. El consentimiento informado debe estar debidamente firmado y ser devuelto en un período de dos semanas.
6. El participante que acepte participar debe indicar a la investigadora un correo electrónico donde ésta podrá comunicarse para coordinar la entrevista virtual. El participante que no indique su correo electrónico no podrá ser contactado, por lo que no se le considerará en la investigación.
7. La investigadora recibirá en su correo electrónico los consentimientos firmados por los maestros de Música Aplicada por espacio de dos semanas máximas. De no recibir los 10 consentimientos esperados, la secretaria de la ELMERA reenviará la invitación y la investigadora aguardará por éstos hasta dos semanas adicionales. Luego de las cuatro semanas, la investigación se efectuará con aquellos maestros de ELMERA que hayan aceptado.
8. Una vez seleccionados los participantes de la investigación, la investigadora se comunicará con cada uno de ellos por medio de sus correos electrónicos y les enviará copia del consentimiento informado a aquellos que así lo hayan solicitado.
9. La investigadora se comunicará con los participantes por correo electrónico para acordar el día y hora de la entrevista virtual.
10. Se asignará un código y número a cada maestro participante de la ELMERA, de manera que se identifiquen como MMA (Maestro de Música Aplicada) 1 al 10.
11. Se entrevistarán los participantes de manera virtual cada día individualmente mediante la plataforma electrónica de *Zoom* o por la de preferencia del maestro, por espacio de dos horas máximas durante cinco días en una semana de investigación. Se añadirá una semana adicional, en el caso que no se puedan reunir durante el periodo señalado o para profundizar una segunda reunión, si hiciera falta más tiempo con el participante en la entrevista. Las entrevistas serán realizadas con flexibilidad y abiertas al diálogo. La entrevista virtual tendrá una duración de no más de dos horas.
12. Las entrevistas se llevarán a cabo virtualmente durante las mañanas (entre 8:00 a.m. a 12:30 p.m.) siendo que la ELMERA es vespertina, para facilidad de los docentes que enseñan en las tardes o a la hora que el participante esté disponible.

13. Cada entrevista será grabada en audio/video virtualmente, con consentimiento electrónico previamente enviado por el participante y la investigadora tomará notas breves de la entrevista en la bitácora de campo.

IV. Riesgos

1. Los riesgos a los participantes de esta investigación son mínimos, ya que se espera que los mismos puedan sentirse cómodos durante la entrevista virtual. Sin embargo, si algún participante se siente con alguna incomodidad o cansancio, el mismo podrá tomar unos minutos de descanso hasta sentirse mejor.
2. De igual manera, el participante tomará un tiempo razonable para consumir agua o alimentos que lo ayuden a restablecerse, de ser necesario.
3. La investigadora observará si algún participante le indica que está incómodo por ser entrevistado y grabado virtualmente y se le indicará amablemente que puede tomar un periodo de descanso que lo ayude a restablecerse, de ser necesario. Si el participante indica que no quiere continuar con la entrevista virtual, ésta se suspende y se le preguntará cuándo se puede continuar con la misma o si se suspende definitivamente. En todo momento, se respetará la decisión del participante.
4. De ocurrir un evento adverso emocional por nerviosismo, la investigadora llamará a la psicóloga que asistirá la situación, además de acompañar al participante virtualmente en lo que se restablece y posteriormente, se notificará a la Junta de Revisión Institucional (IRB por sus siglas en inglés).
5. Aunque no se espera que ocurran riesgos al bienestar del participante, si el mismo mostrara situación de salud en el lugar donde se esté llevando la entrevista a distancia, la investigadora llamará de inmediato al Negociado de Sistemas de Emergencia 9-1-1 y permanecerá virtualmente con el maestro de Música Aplicada hasta que llegue la ayuda correspondiente. Luego de superada la situación de salud, el participante podrá comunicarse con la investigadora si lo desea y se organizará otra reunión cuando ambas partes lo determinen para terminar la entrevista virtual.
6. Asimismo, de ocurrir un evento adverso de índole tecnológico, donde el servicio de energía eléctrica o del proveedor de Internet se interrumpa, la investigadora se comunicará por medio del correo electrónico posteriormente para continuar la entrevista en otra fecha y horario con el participante.
7. El utilizar cualesquiera de las plataformas seleccionadas no asegura privacidad y confidencialidad al 100%, ya que puede haber una brecha de liqueo o “*hackers*” que pueden acceder la información.
8. La plataforma electrónica de *Zoom* se utilizará en este estudio para llevar a cabo las entrevistas virtuales por medio de grabaciones de audio/video en el conector portátil de almacenamiento de información (o USB), la computadora y el teléfono de la investigadora, donde se guardará la información recolectada. Para mantener las medidas de seguridad de la plataforma de *Zoom* en la investigación,

se proveerá un número de entrada en la sala virtual sólo para el maestro participante. Asimismo, la investigadora enviará la clave de entrada únicamente a la dirección electrónica del participante y ésta será sólo conocido por ella y bloqueada para proteger al maestro.

V. Beneficios

1. Esta investigación es conveniente para identificar la validez de los criterios utilizados en la preparación académica de la enseñanza de la Música Aplicada, en programas de Educación Musical de Puerto Rico.
2. Los programas de preparación de maestros de Música de las universidades podrán beneficiarse al diseñar y desarrollar currículos académicos que incluyan la docencia de la Música Aplicada a través de experiencias clínicas que desarrollen las habilidades de futuros educadores musicales.
3. La investigación beneficiará a los futuros estudiantes de Educación Musical en la selección de un programa de estudio que incluya en su preparación académica experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada.
4. De igual forma, los directores de programas académicos de Educación Musical, podrán analizar los resultados del estudio y utilizarlos para fortalecer los currículos con experiencias docentes individualizadas, añadiendo cursos pedagógicos en la docencia de la Música Aplicada y promoviendo la revisión curricular para la enseñanza del instrumento.
5. Luego de terminar y ser aprobada la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y se enviará una copia a la biblioteca de la ELMERA.

VI. Clausula de Confidencialidad

Los nombres de los participantes del estudio permanecerán en el anonimato, ya que se usará una clasificación abreviada de MMA (Maestro de Música Aplicada) 1 al 10. La privacidad de cada maestro de Música Aplicada será respetada, al ser entrevistado y transcribir los datos del estudio, en una bitácora de campo y de análisis de la investigadora.

Asimismo, todos los datos físicos (notas en la bitácora de campo y transcripciones de los codificadores en la bitácora de análisis) recolectados por la investigadora serán guardados en un archivo bajo llave en su residencia por espacio de tres años y posteriormente se destruirán en una trituradora de papel. Igualmente, todos los datos recolectados en forma grabada (video/audio y consentimientos electrónicos) serán guardados en un conector portátil de almacenamiento de información (o USB) con una clave de acceso encriptada sólo conocida por la investigadora y se destruirán borrando todo lo grabado.

VII. Compensación

Los participantes del estudio no recibirán remuneración económica por ser parte de la investigación.

VIII. Voluntariedad

El participante aceptará voluntariamente participar en la investigación mediante entrevistas virtuales y estudiará el propósito y procedimiento del mismo antes de firmar el consentimiento informado electrónicamente. Si algún maestro desea retirarse del estudio, su información personal no será utilizada y se destruirá, protegiendo la confidencialidad de los datos.

IX. Responsabilidades del Participante

1. Aceptar voluntariamente ser parte de la investigación.
2. Firmar el consentimiento enviado a la Investigadora por medio de su correo electrónico.
3. Acordar con la Investigadora el día y hora de reunión virtual para llevar a cabo la entrevista
4. Acceder electrónicamente a la entrevista a través de la plataforma de *Zoom* en el día y hora acordado entre ambas partes.

X. Aceptación del Participante

Certifico que he leído este documento en el que se me explica los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación y acepto participar voluntariamente en la misma.

☐ Acepto participar en la investigación de manera virtual.

☐ No acepto participar en la investigación de manera virtual.

☐ Tengo 21 años o más.

☐ Tengo menos de 21 años.

☐ Tengo licencia de maestro de Educación Musical Vocal o Instrumental.

☐ No tengo licencia de maestro de Educación Musical Vocal o Instrumental.

☐ Soy maestro de Música Aplicada en la la ELMERA de Mayagüez 2019-2020 ó 2020-2021.

☐ No soy maestro de Música Aplicada en la ELMERA de Mayagüez 2019-2020 ó 2020-2021.

☐ No soy maestro cooperador o director de estudiantes practicantes en Música en la ELMERA a cargo de la Investigadora.

☐ Soy maestro cooperador o director de estudiantes practicantes en Música en la ELMERA a cargo de la Investigadora.

☐ Tengo acceso y conocimiento electrónico para participar en la investigación de manera virtual a través de la plataforma de *Zoom*.

☐ No tengo acceso y conocimiento electrónico para participar en la de manera virtual a través de la plataforma de *Zoom*.

☐ Acepto ser grabado en audio/video a través del celular de la investigadora o en la plataforma de preferencia.

☐ No acepto ser grabado en audio/video a través del celular de la investigadora o en plataforma de su

la
preferencia.

☐ Deseo copia del consentimiento consentimiento de forma electrónica.

☐ No deseo copia del de forma electrónica.

Fecha_____

Firma del participante (Inserte la imagen de su firma)

Correo electrónico del participante, sólo si desea participar en el estudio

De tener alguna duda o pregunta en relación a esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO BOX 363255 SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2213

De surgir alguna otra duda o pregunta puede comunicarse con la Investigadora en:
787-509-7330 ó ingrid-centeno@hotmail.com

O con su Mentora/Presidenta del Comité de Disertación Doctoral Dra. Elba T. Irizarry
Ramírez a: 787-383-4939 ó elba_irizarry_ramirez@intersg.edu

“De acuerdo a la Carta Circular 13-2014-2015 copia del Documento de
Consentimiento Informado que firma el participante será archivada en la Oficina del
Director Escolar o Dependencia del DEPR dónde se realizó el estudio.”

Apéndice K.

Carta de Invitación y Autorización Administrativa del DEPR



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Sr. Justo R. Sánchez González
Director de la Escuela Libre de Música
Ernesto Ramos Antonini
Mayagüez, Puerto Rico

Estimado Sr. Justo R. Sánchez González:

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días

No B. *[Firma]*
[Firma]

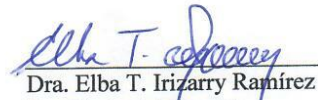
después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Presidenta del Comité



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

Carta de Autorización al Estudio

20 de septiembre de 2019

Por la presente yo, Sr. Justo R. Sánchez González, en calidad de Director de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez, Puerto Rico (ELMERA):

☒ Acepto la autorización del estudio en la ELMERA.

☐ No acepto la autorización del estudio en la ELMERA.

Justo R. Sánchez González
Firma

9 de octubre 2019.
Fecha



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Diana Vélez Ruíz
Superintendente de la Oficina
Regional Educativa de Mayagüez
Mayagüez, Puerto Rico

Estimado Diana Vélez Ruíz:

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días

W. B.R.
Diana Vélez Ruíz
Suplto. Regional

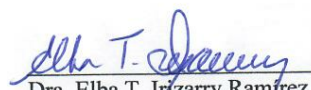
después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Irizarry Ramirez
Presidenta del Comité



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

Carta de Autorización al Estudio

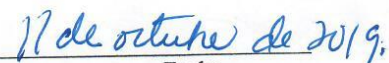
20 de septiembre de 2019

Por la presente yo, Diana Vélez Ruíz, en calidad de Superintendente de la Oficina Regional Educativa de Mayagüez, Puerto Rico:

☒ Acepto la autorización del estudio en la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez, Puerto Rico (ELMERA).

☐ No acepto la autorización del estudio en la ELMERA.


Firma


Fecha

Apéndice L.

Carta de Consentimiento de Codificadores



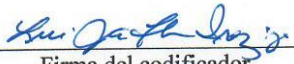
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación
Consentimiento de Codificador del Estudio

Yo, Dr. Luis Javier Flores Irizarry, maestro de Educación Musical en la Escuela Lola Rodríguez de Tió de San Germán, Puerto Rico, estoy de acuerdo en participar como codificador de la investigación de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. La investigación será llevada a cabo por la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Programa de Música en la mencionada Institución.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez, Puerto Rico. El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

La data recogida será utilizada de manera confidencial por el codificador, protegiendo la privacidad de los participantes, al no revelar información o identidad del mismo, en todo momento del estudio. La participación del codificador será voluntaria, una vez la Junta de Revisión Institucional apruebe su investigación. Para más información o preguntas, comuníquese con la investigadora al 787-509-7330 o al correo electrónico ingrid-centeno@hotmail.com. Muchas gracias por su colaboración en el estudio de investigación.

☒ Acepto participar en la investigación como codificador del estudio.


Firma del codificador

11 octubre 2019
Fecha



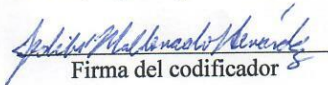
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación
Consentimiento de Codificador del Estudio

Yo, Dra. Jedibí Maldonado Hernández, profesora de Educación Musical y Música Aplicada en voz, en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, estoy de acuerdo en participar como codificador de la investigación de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. La investigación será llevada a cabo por la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Programa de Música en la mencionada Institución.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez, Puerto Rico. El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

La data recogida será utilizada de manera confidencial por el codificador, protegiendo la privacidad de los participantes, al no revelar información o identidad del mismo, en todo momento del estudio. La participación del codificador será voluntaria, una vez la Junta de Revisión Institucional apruebe su investigación. Para más información o preguntas, comuníquese con la investigadora al 787-509-7330 o al correo electrónico ingrid-centeno@hotmail.com. Muchas gracias por su colaboración en el estudio de investigación.

☒ Acepto participar en la investigación como codificador del estudio.


Firma del codificador


Fecha

Apéndice M.

CITI Program de Codificadores

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)
COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2
COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• **Name:** Luis Javier Flores (ID: 5544013)
 • **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
 • **Institution Email:** lflo9409@intersg.edu
 • **Institution Unit:** San German Campus
 • **Phone:** 787-617-6610

• **Curriculum Group:** (ER)
 • **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
 • **Stage:** Stage 1 - Basic Course

• **Record ID:** 30487290
 • **Completion Date:** 28-May-2019
 • **Expiration Date:** 27-May-2022
 • **Minimum Passing:** 75
 • **Reported Score*:** 100

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	28-May-2019	3/3 (100%)
Students in Research (ID: 1321)	28-May-2019	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	28-May-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	28-May-2019	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	28-May-2019	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	28-May-2019	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	28-May-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	28-May-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	28-May-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	28-May-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	28-May-2019	No Quiz
Records-Based Research (ID: 5)	28-May-2019	3/3 (100%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	28-May-2019	5/5 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kc62e2300-838c-4820-a38f-b6529fc129df-30487290

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
 Email: support@citiprogram.org
 Phone: 888-529-5929
 Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)
COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2
COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

• **Name:** Luis Javier Flores (ID: 5544013)
 • **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
 • **Institution Email:** lflo9409@intersg.edu
 • **Institution Unit:** San German Campus
 • **Phone:** 787-617-6610

• **Curriculum Group:** (ER)
 • **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
 • **Stage:** Stage 1 - Basic Course

• **Record ID:** 30487290
 • **Report Date:** 28-May-2019
 • **Current Score**:** 100

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Students in Research (ID: 1321)	28-May-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	28-May-2019	5/5 (100%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	28-May-2019	3/3 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	28-May-2019	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	28-May-2019	5/5 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	28-May-2019	3/3 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	28-May-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	28-May-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	28-May-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	28-May-2019	5/5 (100%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	28-May-2019	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	28-May-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	28-May-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/2kc62e2300-838c-4820-a38f-b6529fc129df-30487290

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
 Email: support@citiprogram.org
 Phone: 888-529-5929
 Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Jedibi Maldonado (ID: 2343080)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** jedib@hotmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** 787 - 601 - 4846

- **Curriculum Group:** (ER)
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic Course

- **Record ID:** 12966019
- **Completion Date:** 27-May-2019
- **Expiration Date:** 26-May-2022
- **Minimum Passing:** 75
- **Reported Score*:** 92

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	26-May-2019	2/3 (67%)
Students in Research (ID: 1321)	26-May-2019	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	26-May-2019	4/5 (80%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	26-May-2019	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	26-May-2019	4/5 (80%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	26-May-2019	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	27-May-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	27-May-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	27-May-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	27-May-2019	4/5 (80%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	27-May-2019	No Quiz
Records-Based Research (ID: 5)	27-May-2019	3/3 (100%)
Hot Topics (ID: 487)	27-May-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?k394229de-9867-453b-866d-1d9073a60b72-12966019

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

• **Name:** Jedibi Maldonado (ID: 2343080)
• **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• **Institution Email:** jedib@hotmail.com
• **Institution Unit:** San German Campus
• **Phone:** 787 - 601 - 4846

• **Curriculum Group:** (ER)
• **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
• **Stage:** Stage 1 - Basic Course

• **Record ID:** 12966019
• **Report Date:** 27-May-2019
• **Current Score**:** 92

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Students in Research (ID: 1321)	26-May-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	26-May-2019	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	26-May-2019	4/5 (80%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	26-May-2019	2/3 (67%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	26-May-2019	5/5 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	27-May-2019	3/3 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	27-May-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	27-May-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	27-May-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	27-May-2019	4/5 (80%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	26-May-2019	4/5 (80%)
Hot Topics (ID: 487)	27-May-2019	No Quiz
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	27-May-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/2k394229de-9867-453b-866d-1d9073a60bf2-12966019

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

Apéndice N.

CITI Program de Investigadora

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)
COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2
COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• Name: Ingrid Centeno (ID: 4925193)
 • Institution Affiliation: Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
 • Institution Email: ingrid-centeno@hotmail.com
 • Institution Unit: San German Campus
 • Phone: 787-264-1912

• Curriculum Group: (ER)
 • Course Learner Group: Same as Curriculum Group
 • Stage: Stage 1 - Basic Course

• Record ID: 31465450
 • Completion Date: 30-Apr-2019
 • Expiration Date: 29-Apr-2022
 • Minimum Passing: 75
 • Reported Score*: 100

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Students in Research (ID: 1321)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	30-Apr-2019	No Quiz
Records-Based Research (ID: 5)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	30-Apr-2019	4/4 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kaad41dc-2a58-109b-50ad-1ff81cedcd4b-31465450

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
 Email: support@citiprogram.org
 Phone: 888-529-5929
 Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

• Name: Ingrid Centeno (ID: 4925193)
• Institution Affiliation: Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• Institution Email: ingrid-centeno@hotmail.com
• Institution Unit: San German Campus
• Phone: 787-264-1912

• Curriculum Group: (ER)
• Course Learner Group: Same as Curriculum Group
• Stage: Stage 1 - Basic Course

• Record ID: 31465450
• Report Date: 12-May-2019
• Current Score**: 100

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Students in Research (ID: 1321)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Hot Topics (ID: 487)	30-Apr-2019	No Quiz
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	30-Apr-2019	4/4 (100%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	30-Apr-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kaad41dc-2a58-409b-b0a4-1ff81cedc44b-31465450

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
Email: support@citiprogram.org
Phone: 888-529-5929
Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• Name: Ingrid Centeno (ID: 4925193)
• Institution Affiliation: Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• Institution Email: ingrid-centeno@hotmail.com
• Institution Unit: San German Campus
• Phone: 787-264-1912

• Curriculum Group: (BHR)
• Course Learner Group: Same as Curriculum Group
• Stage: Stage 1 - Basic Course

• Record ID: 26856116
• Completion Date: 30-Apr-2019
• Expiration Date: 29-Apr-2022
• Minimum Passing: 75
• Reported Score: 100

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and its Principles (ID: 1127)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Basic Institutional Review Board (IRB) Regulations and Review Process (ID: 2)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Informed Consent (ID: 3)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Social and Behavioral Research (SBR) for Biomedical Researchers (ID: 4)	30-Apr-2019	4/4 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Research and HIPAA Privacy Protections (ID: 14)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	30-Apr-2019	No Quiz
Avoiding Group Harms - U.S. Research Perspectives (ID: 14080)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	30-Apr-2019	4/4 (100%)
Hot Topics (ID: 487)	30-Apr-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/7k4b0820da-e05d-456f-b03f-cba71eff497f-26856116

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
Email: support@citiprogram.org
Phone: 888-529-5829
Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

• Name: Ingrid Centeno (ID: 4925193)
• Institution Affiliation: Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• Institution Email: ingrid-centeno@hotmail.com
• Institution Unit: San German Campus
• Phone: 787-264-1912

• Curriculum Group: (BHR)
• Course Learner Group: Same as Curriculum Group
• Stage: Stage 1 - Basic Course

• Record ID: 26856116
• Report Date: 12-May-2019
• Current Score**: 97

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Basic Institutional Review Board (IRB) Regulations and Review Process (ID: 2)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Informed Consent (ID: 3)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Social and Behavioral Research (SBR) for Biomedical Researchers (ID: 4)	30-Apr-2019	4/4 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Genetic Research in Human Populations (ID: 6)	16-Jul-2015	4/5 (80%)
Research Involving Prisoners (ID: 8)	16-Jul-2015	4/4 (100%)
Research Involving Children (ID: 9)	16-Jul-2015	3/3 (100%)
Research and HIPAA Privacy Protections (ID: 14)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Avoiding Group Harms - U.S. Research Perspectives (ID: 14080)	30-Apr-2019	3/3 (100%)
Populations in Research Requiring Additional Considerations and/or Protections (ID: 16680)	16-Jul-2015	4/5 (80%)
Hot Topics (ID: 487)	30-Apr-2019	No Quiz
Vulnerable Subjects - Research Involving Workers/Employees (ID: 483)	30-Apr-2019	4/4 (100%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	30-Apr-2019	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	30-Apr-2019	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?k4b0820da-e050-456f-b03f-cha71eff497f-26856116

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)
Email: support@citiprogram.org
Phone: 888-529-5929
Web: <https://www.citiprogram.org>

Apéndice O.

Modelo de Bitácora I de Análisis y Ejemplo

Bitácora I de Análisis

Fecha: _____

Participante MMA # _____

Codificador # _____

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 1: Preparación Académica				
1. 1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical? 1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué?				

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
1.2 ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué? 1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto?				
Categoría 2: Experiencias Clínicas				
2.1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? ¿Cómo lo valora? 2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?				

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué? 2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?				
Categoría 3: Seguridad Emocional				
3.1 ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?				

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
3.2 ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?				

Bitácora de Análisis

Fecha: _____

Participante: **MMA #1 (Jueves 17 de septiembre de 2020, 8:15 pm= 57:26 mins.)**

Codificador # _____

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada				

1. 1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical? 1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué?	1.1 IC= La primera pregunta tiene que ver con preparación académica, pertinencia de la preparación académica. Cuando decimos pertinencia nos referimos a la importancia de tu preparación académica como dije al principio, de tu Bachillerato en Educación Musical (EDMU) con concentración en el instrumento mayor de flauta que es tu caso. La primera pregunta dice así: ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la música aplicada requerida por su bachillerato en Educación Musical? (1:27) <i>¿Cómo valoras tu preparación académica en la Música Aplicada requerida por el Bachillerato en la EDMU?</i> Cuando dice en la Música Aplicada se va a referir en la enseñanza de la flauta para ti. (1:43) MMA #1=Pues la enseñanza recibida en el Bachillerato fue una muy importante, enriquecedora de la cual me ayudó a dar mis primeras clases de música instrumental e incluso también me ha seguido ayudando después de más de 10 años. También el modelaje que recibí de mis profesores, especialmente de mi última profesora de flauta (2:21). Eso me ayudó, me ha seguido ayudando, a dar unas excelentes clases de Música Aplicada, tanto a niños, jóvenes y adultos.	Valoración de la preparación Académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por el BA: Valoración Positiva: • muy importante, enriquecedora de la cual me ayudó a dar mis primeras clases de música instrumental e incluso también me ha seguido ayudando. • el modelaje que recibí de mis profesores. Modelaje: Valoración Positiva: • Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros...y algunas de mis estrategias... • modelaje de mi última profesora de flauta. • Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros, porque no tenía estrategias como tal.		
	1.1.1 IC= (2:36). Ok, muy bien. La siguiente pregunta tiene relación con la primera y te dice, ¿Consideras pertinente o importante incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudio de EDMU y por qué?	Importancia de los métodos de enseñanza de Música Aplicada:		

	(2:51). <i>¿Si tú lo consideras importante que cada estudiante de flauta tenga esos métodos de enseñanza en su programa?</i> MMA #1= ¿De enseñanza? IC= ¿De la flauta? MMA #1= ¿individual? IC= Sí, sí. MMA #1= Sí, es importantísimo. IC= ¿Por qué? (3:12) MMA #1= (3:16) No sé, a mucho de nosotros pues enseñamos porque tenemos ese don y esa paciencia verdad de esas estrategias verdad (3:25) que aprendimos en el bachillerato pues estamos aplicándolo a las clases individuales, pero, sería pertinente tener alguna clase o algún segmento en una de las clases que nos pudieran enseñar acerca de cómo dar esas clases individuales, porque muchas veces cuando uno está empezando no sabe cómo hacerlo realmente (3:55). IC= Te pregunto, <i>¿si tú hubiese tenido una clase de pedagogía del instrumento de flauta, ¿cómo te hubiera ayudado hacia el futuro después de graduarte al comenzar como maestra de flauta? (4:05). ¿Lo hubieras valorado mejor?</i> MMA #1= Mucho, sí importantísimo, porque así tenía las estrategias adecuadas, exactas, aunque verdad, nosotros aprendemos diferentes estrategias generales, la realidad es que con un curso como ese me voy a la segura (4:39). A veces cuando uno estaba dando clases, eso era, pues voy a utilizar esta estrategia, a ver si... IC= A ver si pega (4:43). MMA #1= Si el estudiante aprende, a ver si pega porque pues, no, no lo tenía (4:54). Pero, otra de las cosas que me ayudó fue el modelaje de mi última profesora de flauta (4:55). Tal como ella me enseñó a mí, pues yo seguí enseñando a otros, porque no tenía estrategias como tal (5:04).	Valoración Positiva: • Sí, es importantísimo. • sería pertinente tener alguna clase o algún segmento en una de las clases que nos pudieran enseñar acerca de cómo dar esas clases individuales, porque muchas veces cuando uno está empezando no sabe cómo hacerlo realmente. • Mucho, sí importantísimo, porque así tenía las estrategias adecuadas. • con un curso como ese me voy a la segura.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	IC= Exacto, <i>¿así que tu puedes decir que tú has modelado la manera de enseñar, la metodología de tu última maestra de flauta, como eres tú?</i> (5:15). MMA #1= y algunas cosas mías también...y algunas de mis estrategias...			

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada				

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
1. 2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué? 1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto?	1.2 IC= Ok, muchas gracias, muy bien. Pasamos a la segunda pregunta de la primera categoría. Siempre va a haber dos preguntitas y una sub-pregunta. En total son 4, ya vamos por la segunda. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento y por qué? Otra vez, si no la entiendes yo se la siempre se la estoy parafraseando, he, <i>¿si tú consideras que tu bachillerato te enseñó los conceptos musicales necesarios para la flauta y cuando decimos conceptos nos referimos a melodía, ritmo, a técnica, si tú consideras que ellos te enseñaron esos conceptos pertinentes a tu instrumento de especialidad y por qué o por qué no, si tu sientes que no te enseñaron eso, a cómo enseñarlo para adelante esos conceptos?</i> MMA #2= Yo considero que, si me enseñaron los conceptos adecuados porque cuando yo fui a estudiar el Diploma en Ejecución en Flauta en el Conservatorio, no tuve ninguna clase de problema, simplemente vimos el estudio de otro repertorio. Así que eso da a demostrar que si me enseñaron los conceptos adecuados. En todo momento vamos a aprender cosas nuevas con el Conservatorio de Música, en mi Diploma de Ejecución en Flauta...<i>(oración no clara)</i>. IC= <i>¿Esos conceptos musicales también los podías aplicar a la enseñanza en el futuro, eso que te aprendiste?</i> MMA #1= sí, sí. IC= ¿qué te ayudaron? MMA #1= sí	Preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales: Valoración Positiva: • sí, me enseñaron los conceptos adecuados. • no tuve ninguna clase de problema, simplemente vimos el estudio de otro repertorio.		

	1.2.1 IC= Ok, muy bien la siguiente pregunta dice ¿Recibiste algún conocimiento de cómo enseñar tu instrumento? ¿Qué piensas al respecto? <i>¿Recibió usted un conocimiento de cómo tú ibas a enseñar tu instrumento cuando tu cogías las clases de flauta, en algún momento esos maestros te decían, por ejemplo, cuando tú seas maestra de flauta, enseña esto así así asao, porque es más importante o algo así por el estilo o solamente se enfocaron en ti como flautista?</i> MMA #1= Sí, ¿en mi como flautista? IC= Ok entonces... MMA #1= Realmente no recuerdo qué me hayan dicho, mira cuando vayas a ser maestra vas a hacer esto, esto. Yo si lo hago con mis estudiantes, pero ellos a mi no. Yo no recuerdo. IC= Exacto, <i>¿entonces para ti tu no recibiste conocimiento de pedagógico de tu instrumento, que tú recuerdes?</i> MMA #1= De parte de mi profesora de flauta no, así como profesora, no. Ahora si en las clases de técnicas instrumentales. IC= Pero el enfoque era grupal, ¿no? MMA #1= Era más grupal, exacto. IC= Ok, y <i>¿que tu piensas al respecto de esta área de conocimiento del instrumento? ¿se debe incluir o no? ¿se debe mejorar? ¿Que tú piensas como especialista en flauta?</i> MMA #1= Bueno, si el estudiante está matriculado en EDMU, debe incluirse esta área, porque está estudiando como flautista, pero eventualmente si va a dar clases a participantes, debe utilizar estas estrategias. Y no solamente el estudiante que está en EDMU, también el que está en BA en Música Aplicada, porque eventualmente en algún momento él va a dar clases de Aplicada. En algún momento siempre va a dar clases, porque se enfocan en que van a estar tocando-tocando, ...nos trae otro tipo de trabajo en los cuales también estamos.. (oración no clara, porque se congeló un poco la conexión).	Conocimiento de cómo enseñar el instrumento: Valoración Negativa: • no recuerdo que me hayan dicho, mira cuando vayas a ser maestra vas a hacer esto, esto. • Yo sí lo hago con mis estudiantes, pero ellos a mi no. • De parte de mi profesora de flauta no, así como profesora, no. • sí, en las clases de técnicas instrumentales. Era más grupal. Incluir conocimiento pedagógico en la clase de Música Aplicada: Valoración Positiva: • si el estudiante está matriculado en EDMU, debe incluirse esta área, porque está estudiando como flautista. • también el que está en BA en Música Aplicada, porque eventualmente en algún momento él va a dar clases de Aplicada. Cursos pedagógicos para estudiantes de Música Aplicada:		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	IC= Ok, se me frizó un poquito al final, pero en esa misma línea que me estás explicando, <i>¿consideras tu importante que el que estudia Música Aplicada también tenga esta preparación pedagógica en su instrumento?</i> MMA #1=Sí, debe de tener uno que otro curso de Educación, Pedagogía, porque pues uno no sabe que nos trae el futuro. El instrumentista que estudió Aplicada, muchas veces le toca dar clases individual y debe tener las estrategias preparadas, para poder llevar el mensaje... IC= Y enseñar mejor. Muy bien, gracias, MMA#1, muy buena respuesta. Según tú me estás respondiendo, yo estoy sacando más preguntas, así que esto está muy bien. ¡Me estas inspirando, muchas gracias!	Valoración Positiva: • debe de tener uno que otro curso de Educación, Pedagogía, porque pues uno no sabe que nos trae el futuro. • muchas veces le toca dar clases individual y debe tener las estrategias preparadas.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada				

2.1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? ¿Cómo lo valora? 2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?	2.1 Vamos ya a la categoría número 2, valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas, ahora vamos a hablar sobre esas experiencias reales, si tuviste o no tuviste. Si en la pregunta tú sientes que, a mí nunca me dieron eso mi Bachillerato, pues me lo dices así mismo. También debo de decir, si tuviste alguna experiencia clínica en la flauta privada por tu cuenta, como que, por ejemplo, tú en Arroyo dabas clases de flauta, pues eso cuenta porque eso es experiencias clínicas. Ok, vamos a la pregunta número uno de esta categoría, dice ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos de los bachilleratos en Educación Musical, ¿cómo lo valoras? No sé si me la escuchaste completa. Se entrecortó, te la digo otra vez. <i>¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza Música Aplicada fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical y como tú valoras eso, como maestra de flauta hoy día?</i> MMA#1= ¿Esa es, aún sin estar graduado, o ya graduada? IC= Si tú tuviste experiencia durante tus estudios, pero me lo vas...la segunda pregunta dice <i>¿cómo lo valoras ya después de maestra? ¿Si tú tuviste una experiencia clínica fuera lo que la universidad exigía?</i> Lo que te dije al principio, que puede ser que esta persona estudiaba Educación Musical, la universidad quizás no se lo dió, pero él por su cuenta daba clases de flauta en su casa. <i>¿Tu tuviste alguna experiencia así, fuera del bachillerato?</i> MMA #1= Sí. IC= ¿Sí y cómo tú lo valoras? MMA #1= Daba clases individuales (separadas) a niños, es que yo iba a sus casas y estaban una hora conmigo y allí fue la primera experiencia como maestra. IC= Umm, ¿eso fue antes o antes de graduarte o durante tu bachillerato? MMA #1= Antes de graduarme, casi finalizando	Experiencia enseñando Música Aplicada y cómo lo valora: Valoración Positiva: • Sí, daba clases individuales (separadas) a niños, antes de graduarme. • importantísima porque allí, me di cuenta de que verdaderamente me gusta dar clases y vivir de eso, de ser maestra. Modelaje a estudiantes: Valoración Positiva: • Sí, por lo menos hasta el grado 10, ella siguió en clases individuales. • fue importantísima mi experiencia como maestra.	

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	IC= Ok, que estabas estudiando todavía y dabas clases de clases privadas en casa de los niños. Ok, y <i>¿cómo tú valoras eso, ya como maestra de flauta? ¿Esa experiencia que tuviste, fuera de la universidad, ¿Cómo tú lo valoras hoy día? ¿Te ayudó o no te ayudó?</i> MMA #1= Fue importantísima porque allí, me di cuenta de que verdaderamente me gusta dar clases y vivir de eso, de ser maestra, de dar clases. También recuerdo que, en Cabo Rojo, fue importantísima, porque han pasado muchísimos años, pero recuerdo que en un año yo le daba clase a una niña y en mi recital 3000 ella fue y me llevó flores y estaba super encantada ver a su Misi tocando en la Capilla. IC= ¡Qué bien! Así que, <i>¿tú le serviste de modelo a ella?</i> MMA #1= Sí, por lo menos hasta el grado 10, ella siguió en clases individuales, esa niña, pero estaba pequeñita, como mas o menos hasta el grado 10 y de ahí, pues no tocó, pero si, fue importantísima mi experiencia como maestra.			

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	2.1.1 IC= ¡Qué bien! Okay, la segunda pregunta todavía estamos en experiencias clínicas o reales. Ahora, ¿Cómo tú te sentiste al enseñar por primera vez, primera, primera vez, tu instrumento? En este caso, pues la pregunta aplicaría a esa niña que me estás hablando. <i>¿Cómo tú te sentiste como maestra?</i> MMA #1= Pues me sentí bien, un poco preocupada. IC= ¿Por qué? MMA #1= Porque uno quiere llevar el mensaje bien, que el nene y la niña aprenda, y si no aprende por una forma con una estrategia, tengo que utilizar otra. En el caso, como era más pequeñita tenía que utilizar juegos y pues la atención de ellos no es por mucho rato, así que tenía que utilizar diferentes estrategias para una hora de flauta con esa niña. IC= <i>¿Te requería más preparación tuya como futura maestra con esa niña?</i> MMA #1= No, no. A veces uno se prepara, le voy a dar este concepto a la niña. Voy a tratar de hacer estos ejercicios en el libro. Tengo que buscar la estrategia que recuerde de momento y la clase seguía fluyendo. IC= Muy bien, muchas gracias MMA #1= Llegaba el momento de aplicar lo que uno había aprendido.	Enseñanza por primera vez: Valoración Negativa: • me sentí bien, un poco preocupada; Porque uno quiere llevar el mensaje bien, que el nene y la niña aprenda. • tenía que utilizar juegos y pues la atención de ellos no es por mucho rato, así que tenía que utilizar diferentes estrategias para una hora de flauta. • momento de aplicar lo que uno había aprendido.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada				

2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué? 2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?	2.2 IC=Lo que te han enseñado, muy bien. Okay, la siguiente pregunta dice, ¿Te ayudó a usted o perdón, le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada y por qué? <i>¿O sea, si te ayudó o no el haber tenido esa experiencia en este caso con la niña que está hablando para lograr tener un dominio de la docencia de la enseñanza de la de la flauta y por qué?</i> MMA #1= Sí. ¿Me puedes repetir el principio? IC=Sí, <i>¿Si te ayudó, si te ayudó a ti como futura maestra el haber tenido esa experiencia previa de enseñarle a esta niña flauta ya cuando tú empezaste a ser maestra?</i> ¿Tú empezaste en la universidad, ¿verdad? MMA #1= Sí, en la Universidad Interamericana y Adventista. IC= Ah, okay, okay. MMA #1= Cuando ellos tenían el programa de niños jóvenes y adultos. Si, me ayudó porque allí comencé con las experiencias, de cómo enseñar el instrumento, basado en un libro, pero añadiendo mis estrategias, que eventualmente fue un trabajo bueno y un poco más estable. Llegaron dos <i>part time</i> y así, esa experiencia me ayudó eventualmente a conseguir otros trabajos en instituciones ya universitarias como tal. Luego con adultos, de otras instituciones tenía un programa por las tardes para niños y adultos. IC= Muy bien o sea qué... MMA #1= Esa niña fue como mi angelito... IC= Aja, como tu angelito, tu angelito que te dió el trampolín. Ella fue el trampolín tuyo como futura maestra. MMA #1= El trampolín.	Ayuda de experiencias clínicas previas en la docencia: Valoración positiva: • Sí, me ayudó porque allí comencé con las experiencias, de cómo enseñar el instrumento. • esa experiencia me ayudó eventualmente a conseguir otros trabajos en instituciones ya universitarias. • esa niña fue el trampolín para poder llegar a tener otro trabajo, para ser maestra de Música.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	IC=Te traspuso verdad, te llevó a unas experiencias reales en diferentes niveles como tú estás diciendo. Así que tú tienes una experiencia docente vasta, porque la tienes desde escuela elemental hasta universidad, gracias a esa experiencia de esa niña. Y la última pregunta... MMA #1= Además de universidad, este...trabajé en el <i>Colegio San José</i> de San Germán. IC= ¿Del cuál? MMA #1= Del <i>Colegio San José</i> de San Germán. IC= Oh, ¿trabajabas ahí también? MMA #1= Trabajé ahí también. IC= Pero, ¿dando flauta privada? MMA #1= No, ya ahí, estaba grupal. IC= Ahh, Okay, grupal. MMA #1= Pero después que esa niña fue el trampolín para poder llegar a tener otro trabajo, para ser maestra de Música.			

	2.2.1 IC= Ahhh, okay, si ya entiendo. ¿Qué recomendarías usted mejorar, que recomendarías tu mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada? Tú como maestra ahora, <i>¿Que tú recomendarías que se puede mejorar en un programa de Educación Musical en relación a la enseñanza de la Música Aplicada?</i> MMA #1= Bueno, por ejemplo, en estudiantes de Educación Musical, no hacer como una diferencia de que, para el estudiante que está en el programa de EDMU, va a recibir un nivel de enseñanza y el que está en el Bachillerato en Ejecución, va a recibir otra. A qué me refiero, por ejemplo, en algunas instituciones se ve como el estudiante que está en ejecución del instrumento en este Bachillerato, con el que va a recibir toda la enseñanza. Entonces en el educador, es una enseñanza pues, un poquito menor. En el caso de mí como educadora, yo los trato a ambos iguales, ¿por qué? Porque, especialmente para el de Educación, porque ese va a ser el maestro, él tiene que aprender todas las técnicas de flauta. Él tiene que aprender una vasta lista de piezas y que aprenda también a como enseñarlas a sus futuros estudiantes. A veces se le baja criterios porque eres de Educación y a los de <i>“performance”</i> y entonces como que no les dan la misma importancia a estos estudiantes. Y el estudio del instrumento es el mismo aquí, en Estados Unidos, en Europa, es el mismo. ¿Por qué entonces se le da un poquito menos a este nivel de EDMU y más al de <i>“performance”</i>? No, debe ser igual, debe ser igual. Es más, hasta más fuerte con el de EDMU, que él es el que va a ser el educador eventualmente. Es lo único que yo veo, no porque	Recomendaciones para mejorar el programa de EDMU: • no hacer como una diferencia de que, para el estudiante que está en el programa de EDMU, va a recibir un nivel de enseñanza y el que está en el Bachillerato en Ejecución, va a recibir otra. • el estudiante que está en ejecución del instrumento en este Bachillerato, con el que va a recibir toda la enseñanza. Entonces en el educador, es una enseñanza pues, un poquito menor. • yo los trato a ambos iguales, especialmente para el de Educación, porque ese va a ser el maestro. • no les dan la misma importancia a estos estudiantes. Y el estudio del instrumento es el mismo. • No, debe ser igual, debe ser igual. Es más, hasta más fuerte con el de EDMU, que él es el que va a ser el educador eventualmente. • los motivo a que...hace años no tengo así, de <i>“performance”</i> con Educación, casi todos son de Educación. Pero motivarlos a tocar en conjuntos menores. • no esperar a nivel 2000 a tocar. • si ellos quieren tocar otro tipo de pieza, un poquito más arriba del nivel, pues, ayudarlo a trabajar esta pieza. • siempre le recalco de que tenga por el lado, Educación. Uno nunca sabe, vete al bachillerato con ambas cosas, o		

	tú debes llegar al nivel 3000 y ya y no hay que enfocar al estudiante que siga hacia adelante. IC= Okay, de acuerdo a tu excelente respuesta, tu estas diciendo que el programa de EDMU, Instrumental o Coral, debe estar al mismo nivel que el programa de Música Aplicada, que es como típicamente lo colocamos con más requisitos, con un año más de estudio, con más recitales. Y tú como docente los tratas a los estudiantes de ambos programas igual por el beneficio a largo plazo de ser docente. Ahora, pero <i>¿Qué en particular, tú le hubieses añadido a tu programa de estudio para llegar a esa meta que tú estás diciendo de tener los programas iguales? ¿Qué tu haces como maestra para eso? ¿Si tú tienes un estudiante de Educación Musical en flauta y tienes otro en el nivel 2000, que es de Música Aplicada en Ejecución?</i> En tu caso, <i>¿Como tú los tratas o que tu harías?</i> MMA #1= Yo los motivo a que...hace años no tengo así, de “<i>performance</i>” con Educación, casi todos son de Educación. Pero motivarlos a tocar en conjuntos menores, no solamente porque está matriculado en este conjunto menor, si no, que de ellos mismos salga ese anhelo de unirse a otros compañeros para hacer conjuntos menores. De estar tocando en recitales, la gran mayoría del tiempo. No porque están en nivel 2000, hay que tocar en un recital. No, si usted está hasta en nivel 102, puede tocar en un recital y no esperar a nivel 2000 a tocar. También si ellos quieren tocar otro tipo de pieza, que a lo mejor ellos consideran que está un poquito más arriba del nivel, pues, ayudarlo a trabajar esta pieza, a lo mejor un poco a poco, pero si van a llegar. Es motivación, ponerlos a tocar todo el tiempo. Lo digo porque cuando yo	por lo menos un <i>minor</i> en Educación, algo por la parte económica. Beneficio de haber estudiado EDMU hoy día con Pandemia: Valoración Positiva: • He podido continuar mis clases como de costumbre. • el trabajo ha seguido, ha sido un poco diferente y todo ha tenido que ser distinto, pero el trabajo como educadora musical ha seguido.		

	comencé en EDMU, yo llegué hasta el 4000 y yo tengo en mente que, si se puede llegar hasta el 4000, aun empezando en el Bachillerato en EDMU. IC= Y pregunta que te hago, en el caso que no tienes ahora, pero has tenido en el pasado estudiantes de música aplicada en ejecución. <i>¿Tú lo has motivado de alguna manera hacia la docencia del instrumento y a darle el valor que cojan por lo menos métodos elementales secundarios o algún curso que le de Pedagogía de la Música?</i> Porque sucede que entonces lo vemos al revés también, que lo que estudian Música Aplicada no quieren nada que ver con Educación Musical, porque creen que nunca van a entrar a la docencia. Pero la realidad es, que la literatura lo dice, que terminan siendo maestros sin haber tenido la formación o la preparación académica. <i>¿En tu caso ha tenido algo así?</i> MMA #1= Sí, me he motivado a estudiar EDMU porque, siempre les digo esto: Uno nunca sabe lo que pase luego en el futuro. Especialmente en un tiempo como éste, si no están tocando. Lo que está moviendo un poquito más dinero, es los trabajos como maestros de música, educadores musicales. Entonces pues, siempre le recalco de que tenga por el lado, Educación. Uno nunca sabe, vete al bachillerato con ambas cosas, o por lo menos un <i>minor</i> en Educación, algo por la parte económica. IC= Ahora que tú mencionas la situación de la pandemia que estamos viviendo todos los docentes, tú puedes decir que esta situación del COVID a ti te ha ayudado en el sentido que ha continuado trabajando, ha podido hacer tu labor a distancia, no de la misma manera verdad, pero que hemos podido hacer enseñanza aprendizaje virtual y llegar a esos nenes en sus casas, gracias a Dios a			

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	que tú estudiaste Educación Musical. <i>¿En qué te ha beneficiado eso?</i> MMA #1= Pues he continuado mi trabajo, pues tengo un trabajo estable. Ya no soy música transitoria, ya soy maestra permanente. He podido continuar mis clases como de costumbre. Si hubiese estado como maestra transitoria pues, hubiese sido también, difícil, pues las entrevistas, volver a comenzar otra vez en el Departamento, eso hubiese sido otra cosa. Pero el trabajo ha seguido, ha sido un poco diferente y todo ha tenido que ser distinto, pero el trabajo como educadora musical ha seguido. Cómo tengo las dos: ejecución o en como educadora, la parte de ejecución, pues ha sido un poco más lenta, porque no podemos tocar a la vez, por eso de la conexión, pues es lado de flautista tengo que hacerlo individual, grabarme yo sola. Ya no puedo ejecutar con otro.			

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 3: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada				

3.1 ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?	3.1 IC= Okay, muy bien. Anoté eso. Ok, gracias por tus respuestas. Vamos a pasar a la última categoría, la parte de los sentimientos como el docente, la seguridad emocional. Impacto en la seguridad emocional sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínica para la docencia de la Música Aplicada. <i>¿Cómo te ha impactado esa preparación que la universidad te dio y esas experiencias reales que tú tuviste en tu seguridad y tu certeza como maestra de flauta?</i> Vamos a ver la primera pregunta, ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de... esta es una pregunta un poquito grande? Te la voy dando poquito a poco. <i>¿Cómo tu valoras esa preparación de tu bachillerato en Educación Musical en relación a tu seguridad emocional como maestra de flauta, en relación a los efectos fisiológicos?</i> Si recibiste síntomas como ansiedad y inmovilidad física, problemas de conducta. Y en efectos psicológicos, si te dio depresión o te dio temor e inseguridad mental cuando tú comenzaste a ser maestra. <i>¿Cómo tú valoras esa preparación?</i> MMA #1= La preparación fue buena, fue enriquecedora, importante. Lo único es que para en esos momentos en que empecé a dar clase, cuándo la planificación que yo tenía no salía, tenía que buscar en el momento una estrategia, por si no sale. Muchas de las cosas que nos enseñan los libros dicen, allá en el bachillerato. Ya cuando uno está en la clase, en el campo allí, hay que utilizar todos los conocimientos adquiridos e irlos los aplicando. Y ahí yo puedo decir que daba un poquito de ansiedad, porque no me resulta con esta niña esta estrategia que utilicé, tengo que utilizar otra. Y es en parte cómo que ese enfoque del libro nada más.	Impacto de la preparación y experiencias clínicas en la seguridad emocional: Valoración Positiva: • La preparación fue buena, fue enriquecedora, importante. • en esos momentos en que empecé a dar clase, cuándo la planificación que yo tenía no salía, tenía que buscar en el momento una estrategia. • hay que utilizar todos los conocimientos adquiridos e irlos los aplicando. • daba un poquito de ansiedad, porque no me resulta con esta niña esta estrategia que utilicé, tengo que utilizar otra. • Me hubiera gustado escuchar experiencias de que le pasó al profesor cuando le dio clases a los niños. Efectos fisiológico: Valoración Negativa: • en el después, es como que, tenía en mente de que tengo		

	Nos hace falta experiencia que el profesor haya tenido con el niño. Eso dice el libro, pero la realidad es que podría pasar tales cosas. No sé, a veces se queda más en el libro lo que dice este filósofo de lo que dice el libro tal. Me hubiera gustado escuchar experiencias de que le pasó al profesor cuando le dio clases a los niños, o algo así. IC= Okay, mira, y esa ansiedad que tú mencionas, <i>¿te daba antes de dar la clase de flauta o durante o hasta después?</i> MMA #1= Después no. A veces en el después, es como que, tenía en mente de que tengo que buscar otra estrategia, que no me funcionó. Mi preocupación, pero tampoco fue que me afectaba la vida, jajaja... No era que me afectaba la vida, simplemente pues que, sí tenía... IC= <i>¿Y cuando te daba la ansiedad antes, de dar la clase?</i> MMA #1= No, a veces en la misma clase, porque no encontraba una estrategia que yo había planificado... Ayy Dios mío qué hago ahora, salía en el momento. IC= Exacto, entonces te daba la ansiedad en el momento cuando no te funcionaba la estrategia de enseñanza y tenías que estar improvisando otra. MMA #1= Improvisando otra. En ese momento la improvisación pues, resultaba buena... IC= Si, porque podías llevar a cabo nuevas actividades. Y te pregunto en relación a esa misma pregunta, de ¿Cómo valoras el programa de Educación Musical, tu seguridad emocional en relación ahora a los efectos psicológicos? La misma pregunta, te daba, por ejemplo, depresión, temor, preocupación mental. Porque esto sería perdóneme, los psicológicos, o no te daba nada. Tristeza, porque no lograbas hacer las estrategias, depresión porque... temor también. MMA #1= No, así como depresión no. Me llevaba la preocupación de que la semana que viene yo pueda tener el mismo éxito o mejor de la clase que termine o que no me vuelva a pasar lo mismo, pero depresión no.	que buscar otra estrategia, que no me funcionó. • a veces en la misma clase, porque no encontraba una estrategia que yo había planificado. • Improvisando otra. Efectos psicológicos: Valoración Negativa: • preocupación de que la semana que viene yo pueda tener el mismo éxito; que no me vuelva a pasar lo mismo.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	3.1.1 IC= Okay, muy bien. La siguiente pregunta dice, ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de, volvemos, los efectos fisiológicos y psicológicos, ¿cómo tú crees que te afectaste, tu seguridad emocional? ¿Te dio otra vez ansiedad, te dio inmovilidad física, alguna vez problemas de conducta, este, coraje porque no lograste esas estrategias o no? MMA #1= No, no, simplemente salía con preocupación. No era que afectara mi salud, como la parte profesional y ya. Pero camino a casa, pues iba pensando en lo próximo que iba a hacer la semana próxima, pero no....que yo recuerde, yo no salía así...	Enseñanza por primera vez afectada fisiológica o psicológicamente: Valoración Negativa: • salía con preocupación. • iba pensando en lo próximo que iba a hacer la semana próxima.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
Categoría 3: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada				

3.2 ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?	3.2 IC= Okay, entonces la siguiente pregunta dice, ¿cómo se sintió usted al pasar una transición de estudiante universitaria a maestra de Música Aplicada? O sea ahora estamos viendo el puente, que eras estudiante de flauta y dabas clase a la nena, pero <i>¿cómo tú te sentiste en tu seguridad emocional después que te graduas?</i> Esto como de mayo para agosto. Te graduaste en mayo y en agosto ya eres maestra. Eso nos referimos a la transición. La transición <i>¿Cómo tú te sentías entonces en términos de fisiológicos y psicológicos antes de ser maestra de flauta y después de ser maestra de flauta?</i> En términos fisiológico o las mismas áreas, <i>¿Cómo tú te sentías y en términos psicológicos?</i> <i>¿Ya después de ser maestra, tenías más seguridad o menos ansiedad?</i> <i>¿Me sigues?</i> MMA #1= Sí, pues, daba bastante ansiedad porque, yo sali del Bachillerato...y comencé a darle clases a los que fueron mis compañeros. Y daba un poco de ansiedad también, porque, pues ellos esperan más de uno. Porque los compañeros, ya cuando uno es profesor, te están mirando como que, diferente, aunque otro problema era que había que hacer ese espacio entre que ustedes son mis amigos, pero son mi estudiante y yo soy su profesora, no había confianza así, no, no, no... IC= <i>¿Y esa división que tú profesionalmente estabas haciendo No te creaba ansiedad fisiológica o psicológica?</i> MMA #1= Pues, daba un poco de ansiedad, pues hay que establecer ese carácter de que ésta no es mi amiga es mi profesora. Daba un poquito de ansiedad y a veces hasta de coraje porque estamos en clase, vamos a seguir las indicaciones y todo. Estaba este estudiante que también desearía ese puesto, que uno tiene y está a punto de graduarse y el desearía tener ese trabajo que yo adquiriré en ese momento, porque lo que le faltaba era un semestre para graduarse y no pudo. También, pude sentir ese rose	Transición de estudiante universitaria a maestra de Música Aplicada: Valoración Negativa: • bastante ansiedad porque, yo salí del Bachillerato...y comencé a darle clases a los que fueron mis compañeros. • ellos esperan más de uno. • había que hacer ese espacio entre que ustedes son mis amigos, pero son mi estudiante y yo soy su profesora, no había confianza así. • daba un poco de ansiedad, pues hay que establecer ese carácter de que ésta no es mi amiga es mi profesora. Daba un poquito de ansiedad y a veces hasta de coraje. • Estaba este estudiante que también desearía ese puesto, que uno tiene; pude sentir ese rose de compañeros. Manejo de la Ansiedad en clases individuales vs grupales: Valoración Positiva: • Sí, uno va adquiriendo experiencia y uno se va controlando.		

	de compañeros. Ya yo había logrado ser profesora y ellos no, una cosa así. IC= Ok, <i>¿Cómo un celo profesional quizás, ¿verdad?</i> MMA #1= Sí, sí y al tener que llevar ese estudiante hasta recital 3000. Si, al principio, siempre el mismo estudiante, que éramos compañeras de clases. IC= Okay, okay, y pregunta que te hago, en el caso tuyo, lo más que me has mencionado en la parte de seguridad emocional, en la categoría emocional, ha sido la palabra ansiedad, que puede verse fisiológica y psicológicamente. Con los años a través de tus experiencias clínicas desde kínder hasta universidad, <i>¿Has manejado esa ansiedad mejor o ha mejorado tus niveles de ansiedad, ya a través de tu experiencia clínicas y tus preparaciones académicas? ¿Eso ha sido mejor o peor?</i> MMA #1= Sí, uno va adquiriendo experiencia y uno se va controlando. La gente no se da cuenta. IC= Lo disimula. MMA #1= Esa ansiedad y todo. Por ejemplo, pues en las clases individuales es diferente. Para mí las clases en individuales, es más fácil. Un poquito más fácil que las grupales. IC= <i>¿Sientes menos ansiedad en las clases individuales?</i> MMA #1= Sí, siento menos ansiedad en las clases individuales que las grupales. ¡Ohh sí! IC= ¿Por qué? MMA #1= No sé, es más....es que hay más integración con el estudiante. Uno pasa como familia de ellos. Ellos hablan de sus cosas tranquilos y si hay que ir a un horario de clases establecido. Se tiene un poco mas de confianza con uno y es mucho mas tranquilo, al menos que tenga un estudiante que no se porte bien, en el caso de los nenes. Hay que estar llamándole mucho la atención. No sé, las clases individuales es otra cosa, para mí, con más tranquilidad y si es más tranquilo. IC= <i>¿Tu lo puedes controlar también, con una persona mejor que con muchos estudiantes?</i>	• Lo disimula. • en las clases individuales es diferente; es más fácil, que las grupales. • Sí, siento menos ansiedad en las clases individuales que las grupales. ¡Ohh si! • hay más integración con el estudiante. • Se tiene un poco mas de confianza con uno. • las clases individuales es otra cosa, para mí, con más tranquilidad. • las clases individuales es otra cosa, para mí, con más tranquilidad.		

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	MMA #1= Sí, sí, con conjuntos mayores es la ansiedad mayor. Cuando conjuntos menores y son pocos, menos de 10 o menos. Conjuntos menores es otra cosa, una tranquilidad inmensa, pero es bien diferente. Yo diría que la ansiedad no está. Ya con los años uno trata de....(no claro la transmisión) Para mi es mas tranquilo.			

	3.2.1 IC= Ciertamente la experiencia clínica te ha ayudado a controlar esa ansiedad y disfrutar de tu docencia, estoy segura. Pues mira ya estamos en la última pregunta de la categoría de seguridad emocional. La última pregunta dice, ¿Qué recomendarías mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante- maestro, es decir como un practicante de la música en términos fisiológicos o psicológicos? ¿Qué recomendarías tú que se mejoren el programa de Educación Musical en relación a como un estudiante maestro se siente en relación a su al estudio de la Música Aplicada otra vez, en términos fisiológicos y psicológicos? MMA #1= Me pondría... IC= Vamos a decir, esa pregunta tiene que ver con los practicantes. <i>¿Cómo tú como ya una maestra de flauta más experimentada le podrías dar recomendaciones a un practicante?</i> <i>¿Cómo se debe de mejorar el programa en cuanto a lo que ellos sienten fisiológico o psicológicamente?</i> Hay estudiantes que ciertamente por la falta de experiencias clínicas y por la falta de una buena preparación académica en su instrumento, esto le produce ansiedad fisiológicas y psicológicas. <i>¿Qué podemos hacer por esos estudiantes?</i> <i>¿Tú como maestra, ¿qué recomendarías?</i> MMA #1= ¿Al programa como tal o a ellos? IC= Sí, al programa como tal, sí. <i>¿Qué podemos mejorar en el programa a través de la facultad, de los requisitos?</i> MMA #1= Yo creo que podríamos antes de que lleguen a la práctica docente, si es que se pudiera hacer, lo que tanto uno ha escuchado, por tantos años en el Departamento. Dar clases a niños pequeños por las tardes, en dónde esos estudiantes que están a punto de graduarse puedan tener un trabajo, como si fuera estudio y trabajo, dándole clases a esos niños que vienen de la comunidad. Son niños que no tienen muchos recursos,	Recomendaciones al programa de EDMU en términos fisiológicos y psicológicos: • antes de que lleguen a la práctica docente, dar clases a niños pequeños por las tardes. • esos estudiantes que están a punto de graduarse puedan tener un trabajo, como si fuera estudio y trabajo, dándole clases a esos niños que vienen de la comunidad. • en algún programa con fondos, que esos niños puedan beneficiarse de la música y eventualmente nuestros estudiantes practicantes o antes de estar en la práctica. • en una de las clases que ellos tienen que ir, antes de la práctica a observar clases, deberían observar clases individuales, para que ellos vean la dinámica del nivel universitario como en Escuela Especializada, para que puedan observar clases universitarias. Importancia del curso de Pedagogía Musical y Modelaje:		

	pero si, a lo mejor en algún programa con fondos, que esos niños puedan beneficiarse de la música y eventualmente nuestros estudiantes practicantes o antes de estar en la práctica, puedan darles clases a estos niños y ellos puedan adquirir experiencia antes de esa práctica docente. IC= Me parece excelente esa respuesta y esa recomendación como tú dices se ha estado pidiendo hace mucho tiempo para el Departamento y es muy buena. Porque si ellos tienen esas experiencias clínicas antes, ciertamente antes de ser practicante, les ayudaría a controlar estos efectos fisiológicos y psicológicos, que a veces manifiestan durante su práctica docente. Así que entiendo que...(la maestra interrumpió la conversación y continuó hablando)... MMA #1= También se me ocurre también, que en una de las clases que ellos tienen que ir, antes de la práctica a observar clases, deberían observar clases individuales, para que ellos vean la dinámica del nivel universitario como en Escuela Especializada, para que puedan observar clases universitarias. IC=Excelentes recomendaciones. MMA #1= Pueda venir a mi clase de flauta Inter y cómo se da la dinámica y se le va dando estrategias. IC= Eso muy bien podría ser, parte de los requisitos de un curso que se añadiera de pedagogía instrumental o vocal, que ellos tuvieran la oportunidad de observar la enseñanza individualizada y ahí cumpliríamos con, esa excelente idea que tú has sugerido en este momento correcto. MMA #1= Tanto a nivel universitario como en escuela, en grados a 12. IC= Correcto. <i>¿Tu ves favorable de que se añadiera un curso adicional donde el estudiante tuviese esa experiencia de un curso que se le llamaría Pedagogía Musical, donde el estudiante tuviera la experiencia de ver estrategias, técnicas, metodología claro, aunque</i>	Valoración Positiva: • Favorable, importante y necesario. • Lo necesitamos, porque el estudiante está mas preparado. • tenga ideas claras de cómo va a ser, especialmente ese principio cuando uno comienza. • me ayudó fue modelar mis maestros, mi profesora de flauta, esa fue mi modelo. • en los EU tienen esa cosa de Pedagogía de instrumentos y nos haría falta a nosotros. • Sería excelente tenerlo. para enriquecer más a nuestros estudiantes que salgan mejor preparados; esa área nos falta. Recomendaciones generales: • En los prontuarios hay que añadir, lo de tener esa parte de enseñanza individual. • Es la parte de enseñanzas-estrategias de enseñanzas. • Ellos le enseñan a sus compañeros, diferentes estrategias, como si fuera el maestro, como si fuese el maestro de Banda o de		

	<i>fuera muchos mezclados, pero que cada uno lo hiciera como estudio individual y tuviese la experiencia de observar maestros de su especialidad y de sobre todo dar las clases de experiencias clínicas?</i> <i>¿Tú ves favorable que el programa de Música añadiera un curso de Pedagogía Musical?</i> MMA #1= Favorable, importante y necesario. IC= Hmm, ¿Por qué? MMA #1= Lo necesitamos. Pues, porque el estudiante está mas preparado. IC= Hmm...Hubo un poquito de problemas de señal ahora, que se interrumpió. Ahora se fue un poquito ("maestra"). MMA #1= ¿A dónde me quedé? IC= Dijiste que era importante, necesario que el estudiante tomará un curso de pedagogía musical, por ahí nos quedamos... MMA #1= Sí para que salgan mejor preparados y tenga ideas claras de cómo va a ser, especialmente ese principio cuando uno comienza, uno está medio perdido. En mi caso, lo que a mí me ayudó fue modelar mis maestros, mi profesora de flauta, esa fue mi modelo. Mi maestro de banda también, cómo él me enseñó flauta. Éramos varias flautas, pero era hacia mí, cómo fue que mi maestro me enseñó a mí. Con los años uno va adquiriendo experiencia o ve vídeos de flautistas de otras partes. También, muchas universidades afuera en los EU tienen esa cosa de Pedagogía de instrumentos y nos haría falta a nosotros... no sé yo no he escuchado de otras universidades que lo tengan. IC= En Puerto Rico no, en EU sí. MMA #1= En PR no lo hay. IC= En PR no lo hay. ¿Y a nivel subgraduado? MMA #1= Sería excelente tenerlo. IC= Esa era mi próxima, ya estamos terminando, de mis últimas preguntas. En PR no lo hay a nivel subgraduado,	Clarinete; se podría cambiar a maestro individual. • siempre trayéndoles experiencias que yo he tenido como maestra de flauta, maestra de banda. • dentro de los cursos dar una parte relacionada a ese tema individualizado. • enfocarnos en esos adultos, jóvenes adultos. También la enseñanza a ellos, al adulto mayor que quiere estudiar un instrumento. Ellos necesitan otra estrategia que no es la misma que utilizamos con niños. • tener, y la paciencia, la paz y la tranquilidad de trabajar con diferentes edades.		

	un curso de Pedagogía Musical. <i>¿Sería importante según tú, para que se añadieran al programa de EDMU?</i> MMA #1= Sí, para enriquecer más a nuestros estudiantes que salgan mejor preparados. Aunque los estudiantes salen muy bien preparados, pero esa área nos falta. IC= Sí, exacto y otra área que, cómo podríamos mejorar los cursos pedagógicos en un programa Educación Musical. Es decir, tenemos cursos de Técnicas Instrumentales, Técnicas Vocales, Métodos de Música en Escuela Elemental, en Escuela Secundaria, Tecnología de la Educación Musical, Metodología para Banda, para Orquesta, para Coros, que así tenemos más de 10 cursos, normalmente los Bachilleratos de Educación Musical de Puerto Rico, pero prácticamente todos esos cursos lo enfocan en la enseñanza grupal. <i>¿Qué crees tú de cómo se podría mejorar?</i> Si, porque no fuera costo-efectivo añadir un curso adicional, porque ese es el problema de los Bachilleratos en Educación Musical, que ya están bien, bien llenos de créditos. <i>¿Cómo podríamos mejorar el programa en esos cursos de MUED o Educación Musical sin añadir un curso adicional? ¿Como el que tu ofreces, en Técnicas Instrumentales en Viento Madera, cómo tu podrías añadirle la parte de la enseñanza individualizada en la Música Aplicada?</i> MMA #1= Sí, por ejemplo, cuando yo tengo flauta y tengo clarinete y tengo oboe y saxofón. Pues entonces yo le digo a los estudiantes, que eso habría que añadirles a los prontuarios. En los prontuarios hay que añadir, lo de tener esa parte de enseñanza individual. Pues yo lo hago, es como hablarle de mí. Decirles a ellos, cuando tenga un estudiante que tenga estos problemas, usted lo va a resolver de esta manera y va a buscar todas las estrategias que se te han dado, para hacer, vamos a suponer, el nene que tenga problemas de articulación, pues vas a utilizar estas estrategias para que el niño o el estudiante de ese instrumento, pueda tener una mejor articulación. Si te			

	pasa tal cosa, pues en el estudiante de clarinete podría hacer esto, esto y esto. Es la parte de enseñanzas-estrategias de enseñanzas. IC= <i>¿Y en la parte de experiencia clínica?</i>, lo que tú mencionas, estrategia de enseñanza que sería más hacia la preparación académica en la categoría mía. Pero y en la parte de las experiencias clínicas, <i>¿cómo lo podemos mejorar en ese mismo curso que tú ofreces en la enseñanza individualizada?</i> MMA #1= Ellos tienen una parte de..., podríamos tener otras ideas, porque ahora que yo recuerdo, en ese curso ellos enseñan a sus compañeros. Como sus compañeros hacen de niños, ellos lo enseñan, que podríamos hacer esa parte. IC= Podría ser “<i>Peer-teaching</i>” o enseñanza entre compañeros. MMA #1= Sí, y ellos hacen que son niños, que no son maestros, tanto en el Bachillerato. Ellos le enseñan a sus compañeros, diferentes estrategias, como si fuera el maestro, como si fuese el maestro de Banda o de Clarinete. Mi curso es de maestros de Banda, pero se podría entonces cambiar a maestro individual. IC= Que por lo menos tú le incluyes en tu curso un poquito de la Pedagogía Musical. No te alcanza mucho el tiempo, me imagino, pero tú le incluyes un poquito de experiencias clínicas. MMA #1= Y siempre trayéndoles experiencias que yo he tenido como maestra de flauta, maestra de banda. Por ejemplo, tenemos que aprender todos los instrumentos como tal. Hay unos problemas individuales en cada uno de nuestros niños que hay que resolver, porque ese niño no aprende igual que otros. Pero se podría hacer eso, que dentro de los cursos dar una parte relacionada a ese tema individualizado. También, nos enfocamos en Educación Musical, de niños de kínder a 12, pero entonces nos falta enfocarnos en esos adultos, jóvenes adultos. También la enseñanza a ellos,			

Pregunta	Transcripción	Análisis de la investigadora	Validación del codificador	
			Valida	No Valida
	al adulto mayor que quiere estudiar un instrumento. Ellos necesitan otra estrategia que no es la misma que utilizamos con niños. Esto sería otra área que habría que estudiarla, la enseñanza de adultos. Eso no nos hablan de cómo uno aprende de adulto, que es diferente, que tú tienes que tener, y la paciencia, la paz y la tranquilidad de trabajar con diferentes edades, porque pensamos que para dar clases es por edad, pero no todos llegan a dar clases en escuelas o especializadas. Otros que trabajarían en clases privadas o ellos mismos hacen su propia academia con niños con todas las edades y tienen adultos. El adulto no aprende igual que nuestros chiquitos, que un estudiante de Bachillerato, pero el estudiante adulto es diferente. IC= En conclusión a lo que tú estás recomendando, la pedagogía del instrumento aplicable de kínder a 16, nivel 16, osea que es Universidad y en todas podemos incluir experiencias clínicas, preparación académica, qué es lo que tú has mencionado las estrategias. Y esto a su vez le va a dar la seguridad emocional que necesitamos todos los docentes para enseñar correctamente. MMA #1= Y para estar mejor preparado. IC= Bueno MMA #1, te agradezco en el alma, hemos terminado exactamente en una hora. Te voy a cortar la grabación.			

Apéndice P.

Modelo de Bitácora II de Interpretación de Datos y Ejemplo

Bitácora II de Interpretación de Datos

Categoría: 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
MMA #1			
MMA #2			
MMA #3			
MMA #4			
MMA #5			
MMA #6			
MMA #7			
MMA #8			
MMA #9			
MMA #10			

Conclusiones:

Categoría: 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
MMA #1			
MMA #2			
MMA #3			
MMA #4			
MMA #5			
MMA #6			
MMA #7			
MMA #8			
MMA #9			
MMA #10			

Conclusiones:

Categoría: 3: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la sobre la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en de la Música Aplicada

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
MMA #1			
MMA #2			
MMA #3			
MMA #4			
MMA #5			
MMA #6			
MMA #7			
MMA #8			
MMA #9			
MMA #10			

Conclusiones:

Firma de codificador

Fecha

Bitácora de Interpretación #2

Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

Fecha: _____

Codificador # _____

Valoración del contenido. POSITIVA: de acuerdo, satisfecho; Presenta efecto psicológico o fisiológico.

NEGATIVA: No presenta efectos, experiencias o tomó curso, sentirse mal. **MIXTA:** Expresa ambas valoraciones.

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
<u>MMA #1:</u> Experiencia enseñando Música Aplicada y cómo lo valora: Valoración Positiva: • Sí, daba clases individuales (separadas) a niños, antes de graduarme. • importantísima porque allí, me di cuenta de que verdaderamente me gusta dar clases y vivir de eso, de ser maestra. Modelaje a estudiantes: Valoración Positiva: • Sí, por lo menos hasta el grado 10, ella siguió en clases individuales. • fue importantísima mi experiencia como maestra. Enseñanza por primera vez: Valoración Negativa: • me sentí bien, un poco preocupada; Porque uno quiere llevar el mensaje bien, que el nene y la niña aprenda. • tenía que utilizar juegos y pues la atención de ellos no es por mucho rato, así que tenía que utilizar diferentes estrategias para una hora de flauta.	Experiencia enseñando Música Aplicada y cómo lo valora: Valoración Positiva: La MMA#1 tuvo experiencia previa de enseñanza de la Música Aplicada y considera muy importante la preparación académica de cada estudiante. Estas experiencias clínicas en el instrumento le ayudaron a reconocer que deseaba ser maestra de música. Modelaje a estudiantes: Valoración Positiva: La MMA#1 tuvo una estudiante que la modeló hasta el 10^{mo} grado y ésta experiencia fue muy importante para la docente. Enseñanza por primera vez: Valoración Negativa: La docente se sentía preocupada al enseñar por primera vez, de manera que pudiera llegar al estudiante adecuadamente. La MMA#1 utilizaba juegos musicales y aplicaba todo lo aprendido en su Bachillerato en Música para enseñar mejor su instrumento.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
- momento de aplicar lo que uno había aprendido. Ventajas de experiencias clínicas previas en la docencia: Valoración Positiva: - Sí, me ayudó porque allí comencé con las experiencias, de cómo enseñar el instrumento. - esa experiencia me ayudó eventualmente a conseguir otros trabajos en instituciones ya universitarias. - esa niña fue el trampolín para poder llegar a tener otro trabajo, para ser maestra de Música. Recomendaciones para mejorar el programa de EDMU: - no hacer como una diferencia de que, para el estudiante que está en el programa de EDMU, va a recibir un nivel de enseñanza y el que está en el Bachillerato en Ejecución, va a recibir otra. - el estudiante que está en ejecución del instrumento en este Bachillerato, con el que va a recibir toda la enseñanza. Entonces en el educador, es una enseñanza pues, un poquito menor. - yo los trato a ambos iguales, especialmente para el de Educación, porque ese va a ser el maestro. - no les dan la misma importancia a estos estudiantes. Y el estudio del instrumento es el mismo. - No, debe ser igual, debe ser igual. Es más, hasta más fuerte con el de EDMU, que él es el que va a ser el educador eventualmente.	Ventajas de tener experiencias clínicas previas en la docencia: Valoración Positiva: El haber enseñado previamente le permitió ser maestra antes de graduarse del bachillerato. Esto le ayudó mucho porque comenzó a tener experiencias que le abrieron más oportunidades de trabajos especialistas en el instrumento. Recomendaciones para mejorar el programa de EDMU: - No hacer diferencias entre estudiantes en programas de Educación Musical y Música Aplicada, enseñándoles por igual a ambos. - Exponerlos a tocar desde el principio de su bachillerato y no esperar hasta el requisito de llegar a segundo año. - Motivarlos a que toquen en grupos pequeños de instrumentos o conjuntos menores para desarrollar más conocimiento, experiencia y seguridad en la Música Aplicada. - Tomar más cursos de Educación, ya que lo van a necesitar en su trabajo futuro como docente. - Tocar repertorio por encima del nivel de ejecución del estudiante si el mismo lo desea y para ambos bachilleratos.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
- los motivo a que...hace años no tengo así, de “<i>performance</i>” con Educación, casi todos son de Educación. Pero motivarlos a tocar en conjuntos menores. - no esperar a nivel 2000 a tocar. - si ellos quieren tocar otro tipo de pieza, un poquito más arriba del nivel, pues, ayudarlo a trabajar esta pieza. - siempre le recalco de que tenga por el lado, Educación. Uno nunca sabe, vete al bachillerato con ambas cosas, o por lo menos un <i>minor</i> en Educación, algo por la parte económica. Beneficio de haber estudiado EDMU hoy día con Pandemia: Valoración Positiva: - He podido continuar mis clases como de costumbre. - el trabajo ha seguido, ha sido un poco diferente y todo ha tenido que ser distinto, pero el trabajo como educadora musical ha seguido.	Beneficio de haber estudiado EDMU hoy día con Pandemia del COVID-19: Valoración Positiva: La docente afirmó que pudo proseguir ofreciendo sus clases sin detener su trabajo diario, aunque de manera diferente pero continuo.		
<u>MMA #2:</u> Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: - Sí, tuve experiencia de darle clase a un a un adulto, cuando yo era estudiante del Conservatorio. - Sí, me ayudó mucho...porque esa primera vez que yo le di clases.... y después fue que empecé a trabajar en los programas de residenciales públicos.	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: El MMA#2 ofreció clases a un adulto mientras cursaba su bachillerato. Esa experiencia lo ayudó a darse cuenta que quería ser maestro, a sentirse más seguro enseñando y a estudiar Educación Musical. Esa experiencia fue lo que animó a continuar en la docencia.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• entraba a las clases sintiéndome más cómodo enseñándole, explicándole las cosas. • Ahí fue donde me di cuenta que me gustaba enseñar. • Me motivó. • Sí, cierto Enseñando por primera vez: Valoración Negativa: • me sentí un poco nerviosito, porque era la primera vez que estaba enseñándole a alguien. • Y ahí me fui dando cuenta según yo explicaba como ella entendía y cómo explicarle mejor, para que ella pudiera llegar a lo que yo quería enseñar. Experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada: Valoración Positiva: • Sí, tuve, tuve, ahí fueron estudiantes normales de Escuela Elemental. • Tenía que trabajar con la disciplina de cada uno. Recomendaciones para mejorar el programa de EDMU en Experiencias Clínicas: • el tiempo de media hora de clase individual para un estudiante a veces es muy poco. • verlo una vez a la semana que no es como verlo todos los días o verlo un día si un día no. • darle un poco de seguimiento más continuo, ayuda a mantener al estudiante más enfocado en una dirección qué	Enseñando por primera vez: Valoración Negativa: El MMA#2 se sentía nervioso al enseñar por primera vez e identificaba el nivel del conocimiento del estudiante según enseñaba. Experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada: Valoración Positiva: El docente tuvo experiencia de escuela elemental donde se enfocaba mayormente en la corregir conductas y disciplina. Recomendaciones para mejorar el programa de EDMU en Experiencias Clínicas: 1. Aumentar más tiempo en horas de clases de Música Aplicada para poder darle mayor seguimiento y continuidad al estudiante. 2. Asignar más días de reunión de clases a los cursos de Música Aplicada, de manera que se acreciente su efectividad y desarrollo musical.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
tiene que mantenerse practicando. • Si fuera un poquito más seguido a la clase del estudiante podría ser más efectivo y los estudiantes se desarrollarían más rápido.			
<u>MMA #3:</u> Experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Negativa: • no se me dio la oportunidad, ya que era un poquito estructurado la manera que nosotros íbamos a enseñar. • yo pensaba que no, que todavía no estoy preparada para dar clases, porque no lo sé, no sé muchas cosas' • para enseñar algo que no esté bien, mejor no se enseña. • Yo trataba de buscar la manera que el profesor me dijera ok MMA#3, yo creo que ya tu estás preparada. • no creía que era pertinente yo poder dar clases. Porque yo no estaba preparada para realizarlo. Experiencia clínica propia “peer teaching”: Valoración Positiva: • Por mi cuenta, sí, pero académica no. • era con los mismos estudiantes practicando lo que nos enseñaban. • daba dos o tres clases, pero sumamente parcial y eso me hacía yo creo que, hasta mejor persona, porque me decían: “mira pero yo no entiendo lo	Experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Negativa: La MMA#3 no tuvo la oportunidad de experimentar la enseñanza musical de su instrumento mientras estudiaba, ya que el programa no lo requería. Sentía además, que debía esperar por la aprobación de su profesor para poder enseñar. La MMA#3 no se sentía preparada para enseñar su instrumento y tampoco le daba la importancia necesaria. Experiencia clínica propia “peer teaching”: Valoración Positiva: Tuvo experiencia propia con compañeros de clases en la universidad que le solicitaban tutorías en su instrumento para pasar las clases de Música Aplicada.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
<i>que tú estás diciendo” y yo, ok, vamos a empezar otra vez.</i> • poco a poco me iba moldeando con los mismos universitarios. • Y me decían MMA#3 enséñame clarinete para poder pasar la clase. Enseñanza por primera vez del instrumento: Valoración Negativa: • Me sentía extraña, porque eran compañeros de mi edad; y a veces mayores. • decían “<i>yo tengo que coger la clase</i>”... “<i>enséñame a mí que yo tengo que pagar la clase</i>”. Experiencias clínicas previas en la Música Aplicada: Valoración positiva: • sí, me ayudó e influyó bastante, porque ellos me decían es que necesito que me expliques esto más claro, porque era muy técnica. • y ellos me ayudaban a desarrollarme de una manera y buscar técnicas caseras y eso en el futuro hoy en día yo utilizo mucho lo que son las técnicas caseras, gracias a ellos. • Ellos me ayudaban a yo como maestra buscar opciones caseras porque ellos no tenían el instrumento per sé; no tenían el recurso. Recomendaciones al programa de EDMU: • Yo recomendaría las clases de cómo ser maestro, de no pintar el escenario bonito.	Enseñanza por primera vez del instrumento: Valoración Negativa: La MMA#3 se sentía extraña enseñándole a los compañeros de clase por ser de la misma edad y programa. Experiencias clínicas previas en la Música Aplicada: Valoración positiva: Las experiencias clínicas de la MMA#3 le ayudaron a desarrollarse e improvisar técnicas nuevas de enseñanzas ante las necesidades estudiantiles de sus compañeros de clases. Recomendaciones al programa de EDMU: 1. Ofrecer más microenseñanzas reales de la Música Aplicada en el escenario existente de la enseñanza. 2. Incluir un curso que enseñe a cómo ser mejor maestro de la Música Aplicada. 3. Ofrecer más estrategias docentes antes de la Práctica Docente, para adquirir mejor dominio de la docencia.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• el escenario más realista, porque muchos maestros; No sabemos cómo enfrentarnos a la realidad. • no sabemos todo el sudor que nosotros pasamos antes de llegar a ser estable y eso sería un buen curso. • Porque la persona que nace para maestro se queda toda vida hasta el final. • Eso sería un gran curso de <i>¿cómo tú ser maestro?</i>; general pedagogía. • que les enseñe el escenario oscuro del maestro, de lo que nosotros estamos día y noche luchando haciendo planes, planificaciones, temas y todos esos detalles. • Cuando llegas al último curso de Práctica Docente, no sabemos casi nada. Curso de Pedagogía: Valoración Negativa: • Lo que no tenemos es el curso; de cómo tú puedes ser un maestro. Preguntarse: • ¿Cómo tu ser maestro, qué tú deberías hacer, qué licencia tienes que tener, qué preparación tú tienes que tener?	Curso de Pedagogía: Valoración Negativa: La MMA#3 no tuvo un curso de pedagogía instrumental en suprograma de bachillerato. Sostuvo que se debe ofrecer adiestramiento de cómo ser maestro, cómo preparase para obtener la licencia de maestro y la preparación que debes tener.		
<u>MMA #4:</u> Experiencia clínica iniciales en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Negativa:	Experiencia clínica iniciales en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Negativa: La primera experiencia con niños del MMA#4 fue complicada, difícil y no		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• Bueno si, cuando yo estudiaba pues tuve varios estudiantes privados que fue mi primera experiencia y de verdad se me hizo complicadito en cierto aspecto. • cuando todavía era estudiante, tuve estudiantes privados, pero fueron personas como que tenían deseo de verdad de estudiar piano. • fueron más entre jóvenes y adultos y se me hizo complicado a la hora de que no me sentía como que...¿cómo voy, cómo comienzo, cómo yo los llevo? • La otra experiencia fue casi terminando el bachillerato, ahí fue que comencé dando clases a niños privados; la experiencia no fue, no muy buena, porque muchos fueron que era el papá que quería que el niño estudiara. • me sentí menos preparado, tenía menos experiencia. • fue difícil de verdad mi experiencia dando clases privadas, no ha sido muy buena. • En cuanto a la segunda experiencia que fue casi graduándome, le digo la primera, lo valoro porque fue una enseñanza... • cuando fui a dar clases por primera vez en la Escuela Libre de Música, ya había pasado una experiencia dando clase individual. • no tenía la herramienta. Enseñanza del instrumento/música general por primera vez: Valoración Mixta:	buena, ya que se encontraba menos preparado y con poca experiencia. No tenía las herramientas para enseñar correctamente. Si valora su segunda experiencia con adultos, donde se sintió más seguro para enseñar y luego proseguir a una escuela especializada. Enseñanza del instrumento/música general por primera vez: Valoración Mixta: El MMA#4 tuvo malas experiencias iniciales en la Educación Musical General en escuela privada. Sin embargo, al pasar los años, tuvo la oportunidad de enseñar en escuela pública cursos generales y piano y esa experiencia fue excelente. Enseñanza Privada de Piano en la ELMERA con experiencias previas: Valoración Positiva: La enseñanza de la Música Aplicada en una escuela especializada le ofreció		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
- yo trabajé un año en el Colegio San Benito; En Educación Musical General. - si vuelvo a vivir, eso no sé cómo lo viviría, porque di clases desde prekínder hasta 4to año. - trabajé tres años en la Muñoz Rivera de Mayagüez; esos años fueron buenísimos los tres; fueron buenísimo de piano; fue una experiencia que me ayudó bastante. Enseñanza Privada de Piano en la ELMERA con experiencias previas: Valoración Positiva: - en el periodo de San Benito y Muñoz Rivera tuve varios estudiantes privados. - me sentí con mayor seguridad, porque ya había enfrentado la sala de clase. - cuando yo me vi con un estudiante individualizado, pues me sentía más en paz más tranquilo y más seguro, que cuando me enfrentaba a un salón de 30 y pico de estudiantes. - los estudiantes con más clases privadas que yo tuve y fueron más talentosos e interesados; me los llevé, les continué dando clases, los entré a la Escuela Libre de Música conmigo. Algunos llegaron a nivel de ejecución buena. - me sentí bien seguro al principio, porque como que yo estudié allí y como que me vi al revés. En vez de ser estudiante, me vi maestro y como que me vi yo solo. Nuevos enfoques de estudios:	mayor seguridad, paz y tranquilidad al MMA#4. Se sintió muy tranquilo porque había estudiado en la misma escuela especializada que ahora trabajaba, además de enseñar grupos más pequeños o individualizados. Nuevos enfoques de estudios: Valoración Positiva: El MMA#4 descubrió nuevos métodos de piano y variados al comenzar a enseñar en la escuela especializada que le permitía asignar repertorio diferente a sus alumnos. Experiencias en la Música Aplicada previa: Valoración Positiva: Entiende que toda experiencia clínica positiva o negativa previa ayuda para la docencia de la Música Aplicada en el futuro. Recomendaciones para un programa de Educación Musical en relación a		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
Valoración Positiva: • me enseña el libro de Método de <i>Alfred</i> y cuando lo vi me encantó. • busco el equivalente de <i>Bastien</i>, para seguir trabajando un poquito más. • no me gusta darle canciones del mismo libro, quiero sacar de otro libro; yo le pido los dos libros. Experiencias en la Música Aplicada previa: Valoración Positiva: • Si toda experiencia, aunque hayan sido negativas o que hayan sido positivas o que no haya tenido la experiencia, porque de errores uno aprende también. • Y me ayudó, porque me he encontrado con las mismas experiencias, que en aquel momento, pero he sabido como trabajarlas, a diferencia de aquel momento que yo no tenía la experiencia. Recomendaciones para un programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes en Música Aplicada: • yo añadiría un curso de Pedagogía de la ejecución del instrumento principal; no tan solo para los pianistas, sino que también para todos; porque prácticamente no hay. • cuando uno va a la Práctica Docente uno se encuentra en cero experiencias. • hay muchos estudiantes que hacen la Práctica Docente y no la hacen en su especialidad con un maestro especialista en su área.	las experiencias docentes en Música Aplicada: El MMA#4 sugiere que se ofrezca un curso de Pedagogía del instrumento principal de estudio, además de requerir una Práctica Docente en Educación Musical General y en la Música Aplicada, ya que él no tuvo esta última experiencia. Recomendaciones para hacer dos prácticas docentes: El MMA#4 afirma que los estudiantes se beneficiarían de obtener experiencias en ambos escenarios educativos de Educación Musical General y Música Aplicada. El currículo puede organizarse de manera alternada en la semana con ambos escenarios, ya que entiende que los practicantes no están preparados para enfrentar la enseñanza de la Música Aplicada en una escuela especializada.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• lo ideal sería; que tuviera una Práctica Docente en la ejecución de su instrumento y una Práctica Docente en Música General; Porque son dos panoramas distintos, son dos programas bien distintos. • no tuve la experiencia de tener una práctica en mi <i>Major</i>, en mi preparación que era en piano. Recomendaciones para hacer dos prácticas docentes: • no sería mala alternativa de que un estudiante pase por dos escuelas. • Lunes, miércoles y viernes en una escuela académica regular y martes y jueves en una Escuela Libre de Música. • tampoco está preparado, que yo entiendo que deberían pasar por todas esas experiencias. • Si. Ambas experiencias sí.			
<u>MMA #5:</u> Valoración e impacto de la Experiencia Clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: • trabajé en la iglesia, pero no era algo muy formal. • ayudaba en los grupos musicales. • cantaba dentro del ministerio. • mientras estudiaba Bachillerato daba clase. • Si, claro que sí. • todas esas experiencias te ayudan a perder el temor de enfrentarte a la gente. • enseñar ahí poquito a poco. • así que sí, sí muchísimo.	Valoración e impacto de la Experiencia Clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: La MMA#5 trabajó y ofreció clases y talleres musicales mientras estudiaba su grado, de manera no formal en iglesias y grupos musicales. Estas experiencias la ayudaron grandemente a enseñar su instrumento y perder el miedo frente a los demás.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• Esas experiencias me ayudaron mucho. Enseñar por primera vez su instrumento: Valoración Positiva: • segura; confiada tenía bastante seguridad de lo que estaba haciendo. • venía como bien fresquecita de todo. • fue bastante fácil. • Me sentía muy bien. muy cómoda, muy fácil para mí. • algo bien natural en ese aspecto. Razones de la seguridad de enseñar: Valoración Positiva: • el Bachillerato y las oportunidades que tuve. • la experiencia clínica de haberme ya desenvuelto con en otros tipos de coros. • La iglesia ayuda mucho. • Cuando uno es vocal en una iglesia y estás trabajando constantemente pues te ayuda a crear ese sentido de seguridad. • el mayor peso viene del Bachillerato y las experiencias que tuve en ese tiempo. • cantaba con XXX y en aquel entonces esa experiencia fue bien importante para mí. • Esas herramientas las podían utilizar muy bien a la hora de poder enseñar. • ya uno venía con esas experiencias de presentarte en público, de tener esa exposición, • lo podía aplicar mejor y podía demostrarles mejor a ellos. • la experiencia de grabar.	Enseñar por primera vez su instrumento: Valoración Positiva: Se sentía muy segura, confiada, fresquecita, cómoda, ya que venía con unas experiencias previas que la ayudaban a lucir natural y sentir que la enseñanza era fácil y cómoda. Razones de la seguridad de enseñar: Valoración Positiva: Su programa subgraduado, las prácticas no formales de enseñanza que tuvo en la iglesia y grupos musicales la ayudaron a la MMA#5 en desarrollar mayor seguridad en la docencia de la Música Aplicada. Estas experiencias clínicas la fortalecieron grandemente como herramientas de enseñanza musical y fueron muy útiles para la MMA#5. Le ayudó poder explicar y demostrar mejor el repertorio a sus estudiantes futuros de manera más fácil por su experiencias pasadas.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• Así que todas esas cosas pues ya eran parte como de mi crecimiento como músico y cantante. • en ese aspecto se me hacía fácil llevarle a ellos el conocimiento . Ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas: Valoración Positiva: • es bien necesario. • experiencias, pues te nutren de otras cosas y de otras herramientas • poder llevar el conocimiento y la manera de enseñarla. • de esa manera es más fácil y eficiente. • puedas llevar más al estudiante. Recomendaciones para mejorar el programa de Educación Musical en la Música Aplicada: • currículo donde haya una o dos clases específicamente para la pedagogía vocal. • enseñar a ese estudiante cómo desarrollarse como un pedagogo vocal • crear actividades y cursos o talleres; donde los estudiantes participen activamente y no simplemente sean oidores; • no están poniendo en práctica lo que ellos necesitan. • mi maestra nos ponía a darnos clase, mientras ella estaba allí presenta y nos supervisaba. • crear alianzas con escuelas de músicas privadas, donde los estudiantes pudieran hacer algunas horas de prácticas;	Ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas: Valoración Positiva: La MMA#5 sostuvo que es muy necesario tener experiencias clínicas en su bachillerato, ya que te llenan de nuevas herramientas de enseñanza para poderlas transmitir de manera más fácil al estudiantado. Recomendaciones para mejorar el programa de Educación Musical en la Música Aplicada: La MMA#5 recomendó que se diseñen cursos en el área de la pedagogía vocal, para que el estudiante pueda desarrollarse mejor en su instrumento como maestro. Además, sugiere que se organicen seminarios pedagógicos donde el estudiante pueda practicar la enseñanza de su instrumento principal. Por otra parte, que los talleres no sólo sean para observar o escuchar pasivamente su instrumento, ya que no pueden practicarlo de manera real. Recomienda que se lleven a cabo más clases entre compañeros de clases (<i>Peer-teaching</i>), mientras el profesor observa, evalúa y recomienda estrategias para mejorar su instrumento. Finalmente, que se contacten escuelas privadas para que los estudiantes universitarios puedan practicar la enseñanza de la Música Aplicada.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• que se enfoquen directamente en la educación individualizada. • desarrollar mejor esa técnica de la enseñanza del canto individual.			
<u>MMA #6:</u> Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoració Positiva: • trabajaba ya en el Instituto de Música en Ponce; dando vientos y maderas, mientras terminaba con la cursos básicos, en la Interamericana. • eso fue lo que me dio el empujón final. • Eso fue lo que me dijo sí, ok, estabas en lo correcto. • eso es lo que te gusta y eso es lo que vas a hacer por el resto de tu vida y por ahí para abajo. • Música popular: eso me ayudó, me brindó unas experiencias increíbles, me ayudaron a desarrollar muchas áreas. • me movía mucho en la parte de ejecución. • Clases privadas en la casa, a veces compañeros y amigos que había dejado en la Escuela Libre de Música. Experiencia enseñando por primera vez: Valoración Positiva: • muy cómodo; parte de la facultad que todavía quedaba en aquél entonces, habían sido mis maestros.	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoració Positiva: El MMA#6 tuvo experiencias previas enseñando instrumentos de vientos maderas, fuera de su bachillerato. Esas experiencias clínicas lo motivaron a seguir estudiando y confirmaron correctamente el ser maestro de Música. Confirmó además, que quería ser docente por el resto de su vida. Por otro lado, la Música Popular también le ayudó a adquirir experiencias para ejecutar su instrumento mejor, al presentarse continuamente en los escenarios públicos que lo ayudaban a desarrollar su ejecución instrumental. Tuvo además, experiencia enseñando su instrumento a conocidos de la Escuela Libre de Música cuando estudiaba de joven allí. Experiencia enseñando por primera vez: Valoración Positiva: El MMA#6 se sentía cómodo ya que él era exalumno de la escuela y la facultad era conocida para él. Supo aprovechar el tiempo adecuadamente mientras estudiaba para poder ser más eficiente al convertirse en maestro. Se mantiene activo en el aprendizaje y enseñanza musical al tomar educaciones		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
- había aprovechado bastante bien lo que había hecho en el bachillerato. - me he mantenido haciendo lo que podríamos llamar Educación Continua. - he estudiado de todo lo que yo puedo hacer con el instrumento Experiencias clínicas previas: Valoración Positiva: - Yo entiendo que sí. Los primeros me brindaron mucha seguridad. - me preparaba mucho; yo tocaba prácticamente todos los días. - yo me sentía bien seguro. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación la Música Aplicada: - establecer una filosofía un poco más realista; los maestros más jóvenes el “<i>shock</i>” más grande que tienen es que cuando salen y llegan al Departamento de Educación, se encuentran con el problema que hay con el sistema. - es un choque grande que si no estas listo, no estás preparado te puede dar un golpe hasta emocional yo diría, frustración y muchas cosas más. - muchas cosas que han ido avanzando, según han pasado los años, que yo creo que se deben incluir en el currículo. - hoy día se llama <i>técnicas extendidas</i>: Las técnicas extendidas son un sin números de efectos que se pueden hacer en el instrumento, pero que no se están enseñando ahí.	continuas, logrando aprender al máximo del instrumento. Experiencias clínicas previas: Valoración Positiva: El MMA#6 sostuvo firmemente el haber adquirido una plena seguridad de enseñanza, ya que se preparó bien en su instrumento tocando continuamente. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación la Música Aplicada: El MMA#6 afirmó que se debe poseer una Filosofía Educativa más real con la naturaleza del sistema educativo, ya que los estudiantes universitarios se encuentran frustrados con los procesos por desconocimiento previo. Se necesitan actualizar los programas curriculares a la luz de los procedimientos nuevos del sistema educativo del país. Además, el MMA#6 sostuvo que se debe actualizar el currículo del instrumento del saxofón para incluir temas nuevos tales como las técnicas extendidas de efectos especiales que se pueden enseñar en el mismo. Estas temáticas deben incluirse en un curso pedagógico que te enseñe las nuevas tendencias. El estudiante universitario debe dominar la enseñanza de su instrumento para poder transmitir correctamente su conocimiento a los alumnos del futuro, según afirmó el MMA#6.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• no hay un curso como tal que te lleve al dominio de eso. • si yo no las tengo y no la domino no se la puedo pasar. • complementar o actualizar un poco más tal vez el currículo de enseñanza en el área del saxofón			
<u>MMA #7:</u> Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración positiva: • había dado clases antes de eso a vecinitos y amiguitos de escuela. • allí pues entonces ya mi fuerte era el piano y tenía personas adultas. • tenía de todas las edades • podía enseñarle clases a un adulto como a un niño, que las destrezas son distintas. • pude desarrollar ese nivel de entender cada individuo, verdad, en su nivel, sí. • Me ayudó. ¿Cómo te sentiste al enseñar por primera vez? Valoración Positiva: • yo sentí que era una continuación de lo que yo había empezado. • tuve retos porque tenía; estudiantes que tocaban a mí mismo nivel. • me tuve que poner al día, a ver piezas adicionales para poderlas enseñar	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración positiva: La MMA#7 tenía experiencia con niños y adultos de diferentes niveles y desarrolló la destreza de trabajar en distintos escenarios de una escuela especializada. Estas experiencias le ayudaron a comenzar en la escuela con más confianza. ¿Cómo te sentiste al enseñar por primera vez? Valoración Positiva: El enseñar por primera vez en la Escuela Libre de Música la MMA#7 sintió que esa experiencia fue como una continuación de lo aprendido en sus prácticas pasadas. Al comenzar en la escuela se enfrentó con retos como maestra de piano, ya que algunos estudiantes se encontraban en su mismo nivel de ejecución y esto hizo que se esforzara más en el instrumento. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas?		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas? Valoración Positiva: • Sí, pero eran en mi casa, gente que me solicitaba. • Sí; ya tenía experiencia de como trabajar directamente. • quería que el muchacho aprendiera de verdad lo que significaba todo. • si en algún momento el muchacho decía, yo quiero estudiar música para prepararlo formalmente. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada: • hay que abrirle el campo no sólo en lo clásica; en la forma de Música Popular, en la formal de Música Cristiana. • que se la abra un poco la Música Popular con el concepto, con la formación clásica. • les den las 2 oportunidades a los muchachos. • están buscando; esa área de Música Popular, Música de películas. • No quiere decir que la Música Clásica no, porque si, es super importante y hay que enamorarlo de la misma forma. • hacer un balance, entre ellos; sería como otra rama o un menor. • cuando uno llega como maestro de escuela, que uno le pueda hablar de esas cosas y también interpretarlo conocerlo y poderlo dominar.	Valoración Positiva: La MMA#7 tenía experiencias previas de enseñanza de su instrumento en el hogar y conocía los métodos de estudios previamente al comenzar en la escuela especializada. Esto hizo que se esforzara más en preparar estudiantes de piano que obtuvieran una mejor proficiencia musical. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada: La MMA#7 recomendó que se ofrezcan más oportunidades al estudiante en estudiar repertorio de Música Popular , Cristiana o películas, además de la Clásica, para que conozcan más de un género de estudio. Enseñar la Música Popular con tendencias de estilo Clásico y diseñarlo como un menor al programa de estudio, es otra sugerencia de la MMA#7. Afirma que el estudio de la Música Popular y Clásica debe tener la misma importancia curricular, para que estén listos a enfrentar los escenarios nuevos de las escuelas.		
<u>MMA #8:</u>			

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: - yo estuve trabajando en una Academia en Bayamón; los fines de semana. - siempre lo sentí natural, porque; yo he estado expuesto en todo momento en ese ámbito de estar trabajando con gente. - mientras ya yo estaba estudiando en el Conservatorio yo trabajaba ahí (<i>Copani</i>) como tutor. - me mantuve en ese rol de dirigir estudiantes. - tenía que enseñar, por lo tanto, me ayudó. - me impactaron mucho porque era como continuar algo que ya yo venía haciendo desde siempre. - yo estaba trabajando como tutor. - todo me fue llevando a eso de ser docente. Enseñanza de tu instrumento por primera vez: Valoración Positiva: - cuando empecé por primera vez a enseñar piano por sé en esa Academia, a la verdad que estaba nervioso. - No sabía que era lo que íbamos a hacer. Yo simplemente llegué sin saber que íbamos a hacer. - Eran estudiantes adultos, yo era un muchacho universitario; me ponía un poco nervioso. - Sí, estaba motivado.	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada: Valoración Positiva: El MMA#8 tuvo la oportunidad de tener experiencia docente ante de graduarse del bachillerato en escuelas privadas y públicas. Al momento de comenzar en la escuela especializada se sintió natural por estar previamente expuesto en la docencia como tutor y maestro instrumental. Esas experiencias clínicas lo ayudaron a llegar mejor a la Educación. Enseñanza de tu instrumento por primera vez: Valoración Positiva: El MMA#8 sostuvo que se sentía nervioso al comenzar a enseñar su instrumento por ser adultos y estar inseguro de qué hacer. Por otra parte, se mantenía motivado a enseñar por ser su primer trabajo de maestro de piano. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas? Valoración positiva: El maestro afirmó que las experiencias clínicas obtenidas sí le ayudaron a enseñar en la escuela especializada. Sin embargo, no sabía qué enseñar o cómo llevarlo acabo, porque nunca		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
- era el primer trabajo que me estaban ofreciendo como para enseñar piano. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas? Valoración positiva: - Claro que sí. - cuando entré a ELMERA, ya yo sabía a lo que yo iba, que iba a dar y todas las cosas. - no hay un curso que te enseñe a ser profesor de Música Aplicada - uno tiene que ver “<i>y ahora que yo hago</i>” o sea “<i>que le enseñó</i>” - uno entonces trata de buscar, remontarse cuando uno era estudiante y que fue lo que hizo. - No tengo una base donde me digan “<i>A mira no, lo que tienes que hacer es esto, este es el método, esto es lo que vamos a usar</i>” y toda la cosa, “<i>esta es la metodología tal para el piano</i>”. No. - Entonces uno tiene que como que improvisar. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación a las experiencias clínicas: - añadan a sus currículos, este un curso de la enseñanza del instrumento; de la especialidad del instrumentista. - no es lo mismo el piano complementario que te dan, que es para tu estar en una sala de clases con un teclado y poder acompañar.	recibió un curso pedagógico en su programa. Su enseñanza se basaba en lo que él recordaba y por ende, se improvisaba la clase. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación a las experiencias clínicas: Añadir un curso pedagógico en la especialidad de cada instrumento. Que el especialista en el instrumento, reciba un curso pedagógico.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
al especialista que le den un curso de currículo para tu instrumento.			
<u>MMA #9:</u> Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos del Bachillerato: Valoración positiva: - tuve experiencia en una Academia privada. - eso fueron mis inicios como tal. - y ahí fue que como tal dije, que me voy a dedicar entonces a dar clases a ser maestro de música. - para esa época; estaba tocando en la calle; pero pues quería algo más estable. - porque la calle es buena, pero necesito algo más estable. - me decidí entonces pensar en el Bachillerato bien. ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez? Valoración Negativa: - Sí era raro, era mi primer trabajo estudiando. - yo trabajaba en un supermercado y yo decidí dejarlo e irme a la música completamente, para ver si me iba bien. ¿Le ayudó a usted o no haber tenido esas experiencias clínicas iniciales para lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada? Valoración positiva: - Sí, me han ayudado.	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos del Bachillerato: Valoración positiva: El MMA#9 sostuvo que tuvo la oportunidad de enseñar su instrumento en una academia privada antes de comenzar a enseñar en la escuela especializada. Esa experiencia le ayudó a tomar la decisión formal de ser maestro de piano y enfocarse bien en su bachillerato. ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez? Valoración Negativa: Se sintió raro al comenzar a enseñar su instrumento. Decidió darse la oportunidad de la docencia en la Música Aplicada dejando otro trabajo no relacionado a la enseñanza, para experimentar si le iba bien enseñando su instrumento. ¿Le ayudó a usted o no haber tenido esas experiencias clínicas iniciales para lograr el dominio de la docencia de la Música Aplicada? Valoración positiva: El maestro sostuvo que el ofrecer clases de su instrumento previamente le ayudó enriquecer sus conocimientos más, con mayor seguridad emocional,		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• con más conocimientos, sin nervios. • Entré a la Libre; pero sin nervios. • Yo entre allí y yo sabía, muy seguro. Recomendaciones para mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias clínicas de la docencia de la Música Aplicada: • yo entiendo que el repertorio; 10 minutos dedicárselo a lo que el más le apasiona, o lo que él le apasiona, a lo que es lo favorito de él. • aprender otro tipo de género más latino. • darle pues toda la técnica clásica todo; • para retener más al estudiante, y tenerlo siempre bien animado. • Sí, ¡claro! • me gustaría más música de duetos de piano. Más esa enseñanza... • Música de Cámara, más un grupito más pequeño. • Sí, hubiese estado un poquito más fuerte.	evitando tener nervios. Por esas experiencias pudo entrar a la escuela especializada sin nervios y seguro de sí mismo. Recomendaciones para mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias clínicas de la docencia de la Música Aplicada: El MMA#9 recomienda ampliar el repertorio del estudiante desde clásico a música popular o al género de su preferencia. Ofrecerle la oportunidad al estudiante de estudiar el estilo que le apasione o sea su favorito, atendiendo las necesidades e intereses del estudiante. Variar el repertorio ayudaría a retener y motivar más al estudiantado en estudiar su instrumento. Ofrecer más enseñanza de la Música Aplicada en las áreas de duetos y música de cámara para el piano. Estas recomendaciones ayudan a desarrollar mayor seguridad al enseñar.		
<u>MMA #10:</u> Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su Bachillerato: Valoración positiva: • mientras estudiaba, daba clases los sábados, iba a las casas, daba talleres.	Experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su Bachillerato: Valoración positiva: Tuvo experiencias previas de enseñanzas de su instrumento ofreciendo clases en los hogares los fines de semanas y proveyendo talleres de percusión.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
• fuimos con dos profesores a dar un taller de música africana. • El enriquecimiento, o sea, la cantidad de información que había allí en esos Talleres. ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez? Valoración positiva: • Básicamente fue más en la Banda Escolar de Guayanilla. • me pusieron como líder de la Percusión. • fue como que mi primer <i>coaching</i>, yo todavía estaba en la High; Aún sin yo tener la base de estudio pedagógico. • Ahí fue que yo me decidí por estudiar música; porque yo estaba en la High y yo no sabía que iba a estudiar. • yo me decidí a estudiar música y siempre supe que iba para la Inter. • Yo voy a estudiar música y yo voy a ir a la Inter de San Germán. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido estas experiencias clínicas previas? Valoración positiva: • sí. • tener esas experiencias previas de ver como ellos proyectaban, como ellos se iban a practicar. • Eso me impactó, todas esas experiencias, sí. Entonces ya yo tenía en la iglesia estudiando batería. Recomendaciones al programa de Educación Musical en	¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez? Valoración positiva: La primera experiencia del MMA#10 fue como líder de sección en una Banda Escolar de Marcha, cuando aún no tenía mucha práctica instrumental como estudiante de Escuela Superior. Esa experiencia lo ayudó a decidirse en estudiar música en la UIPR. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido estas experiencias clínicas previas? Valoración positiva: El MMA#10 le ayudó haber tenido experiencias previas en la iglesia, impactando positivamente la evaluación de sus alumnos de Música Aplicada en cómo se proyectaban sus alumnos al ejecutar su instrumento. Recomendaciones al programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes: El MMA#10 recomendó que se organicen más prácticas reales de cómo enseñar su instrumento. Estas experiencias dan relevancia, enriquecimiento y muestran la realidad de la docencia. Un curso pedagógico debe ser incluido en el programa		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
relación a las experiencias docentes: • experiencias clínicas creo que te va a dar relevancia a lo que tu vayas a hacer como maestro de percusión, porque vas a tener esa experiencia. • eso te enriqueció; eso te va a dar relevancia a tu trabajo. • experiencias clínicas siempre; ver lo que en realidad es. • conocer estar ahí frente. que tu puedas ver. • todo eso es un cúmulo de conocimiento que da datos, por lo menos a mi me funciona. • esa parte de experiencias clínicas, yo creo que debe ser, no ser si un plus, pero debe estar, debe estar bastante estratégicamente establecido, porque así los expone a la realidad. • Sí, claro. • Yo entiendo que puede ser que sí, puede ser que no. • El <i>Peer Teaching</i> puede ayudar bastante. • las microenseñanzas me ayudaron bastante. • le brindas a la Universidad ciertas horas con esos estudiantes de cuarto y de quinto año de percusión, para que ellos prueben y hagan que sea 10 ó 15 minutos de la enseñanza. • Serían ellos mismo enseñar la percusionista o las microenseñanzas reales de llevarlos a escuela con niños de verdad y un facilitador especialista como tú, ayudándolos guiándolo. • tienen que estar los dos. • Es que va a ver gente que va a funcionar mejor con universitarios y va a ver gente	académico para el MMA#10. Favorece, además, las microenseñanzas de 15 a 20 minutos en el instrumento y la enseñanza por medio del <i>Peer-Teaching</i> de los compañeros universitarios, junto con las reales. Sostuvo en general, que los estudiantes deben tener ambas experiencias de enseñanzas de manera colaborativa e individualizada.		

Análisis por MMA	Interpretación	Valido	No valido
que va a funcionar con no universitarios.			

Conclusiones Generales de la Categoría #2:

1. La gran mayoría (8) de los participantes afirmaron poseer experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su programa académico, mientras menos de la mitad (2) carecieron de alguna práctica real de la enseñanza de su instrumento y sostuvieron servir de modelo de aprendizaje a sus estudiantes.
2. La mitad (5) de los maestros de Música Aplicada revelaron que se sintieron bien, cómodos, seguros y decididos cuando enseñaron por primera vez su instrumento, mientras que la otra parte afirmaron sentirse preocupados, nerviosos, extraños, mal y raros. Algunos sostuvieron no haber tenido la oportunidad de tomar un curso pedagógico en su programa.
3. Todos (10) los maestros del estudio sostuvieron que las experiencias clínicas adquiridas antes de ser profesionales los ayudaron a dominar mejor la docencia de la Música Aplicada.

Conclusiones específicas sobre las recomendaciones de la Categoría #2 en la valoración de la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

1. La preparación académica en la enseñanza de la Música Aplicada ofrece la oportunidad y ventaja de continuar laborando como docente de manera remota sin interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de una Pandemia. Para mejorar la formación académica del futuro docente, es importante que los estudiantes de Educación Musical tomen más cursos de Educación para trabajar más eficientemente en sus futuros trabajos.
2. Los participantes del estudio coinciden en que se necesita incluir un curso pedagógico como parte del programa de Educación Musical, para desarrollar las estrategias en la enseñanza de sus instrumentos. Por otra parte, la mayoría de los participantes concuerdan en que la enseñanza entre parejas o “*peer-teaching*” en escenarios reales como escuelas especializadas o privadas, es una medida útil para el desarrollo de mejores experiencias clínicas en la docencia del instrumento. De igual manera, el ofrecer talleres de la enseñanza de la Música Aplicada antes de su Práctica Docente, beneficiará al futuro maestro al ganar mas experiencias clínicas en el campo de la enseñanza musical.
3. Como parte del desarrollo de mejores estrategias de enseñanzas en la docencia de la Música Aplicada, ambos programas de estudios musicales deben poseer los mismos requisitos de Música Aplicada, para motivarlos a ejecutar desde sus inicios en conjuntos pequeños, además de explorar otros géneros musicales tales como los religiosos, populares o de películas. El proveer mayor tiempo de estudio en la enseñanza de los instrumentos ayudará a desarrollar el nivel de musicalidad de los mismos. Por otra parte, el ofrecer la Práctica Docente con dos áreas diferentes para realizarse, provee la oportunidad al futuro docente de poseer experiencias clínicas en la corriente regular de la Educación Musical, además de la docencia de la Música Aplicada.

Apéndice Q.

Modelo de Bitácora III de Comentarios de Interpretación y Ejemplo

Bitácora III de Comentarios de Interpretación

Fecha: _____

Codificador # _____

Leyenda: 10=Todos; 9-8=Casi todos o la mayoría; 7-6=Más de la mitad; 5=La mitad; 4-3=Menos de la mitad y 2-1=Muy poco, un mínimo.

<u>Categoría I:</u> <u>Valoración</u> <u>sobre la</u> <u>pertinencia</u> <u>de la</u> <u>preparación</u> <u>académica</u> <u>para la</u> <u>docencia</u> <u>en la Música</u> <u>Aplicada.</u>				COMENTARIOS DE BITACORA DE INTERPRETACION	Valid o	No Valid o
Pregunta de Investigación	Valoración Positiva	Valoración Negativa	Valoración Mixta	Comentarios Generales por pregunta		
<u>MMA #1 al</u> <u>10:</u> 1.1 Valoración de la preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por el bachillerato en Educación Musical						
1.1.1 Pertinencia de los métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de Educación Musical:						

1.2 Preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución del instrumento.						
1.2.1 Conocimient o de cómo enseñar el instrumento:						

<u>Categoría II: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</u>				COMENTARIOS DE BITACORA DE INTERPRETACION	Valido	No Valido
Pregunta de Investigación	Valoración Positiva	Valoración Negativa	Valoración Mixta	Comentarios Generales por pregunta		
<u>MMA #1 al 10:</u>						
2.1 Experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su Bachillerato en Educación Musical y cómo lo valora:						
2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?						
2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada?						
2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?				<u>Análisis general de las recomendaciones de maestros:</u>		

<u>Categoría III: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</u>				COMENTARIOS DE BITACORA DE INTERPRETACION	Valido	No Valido
Pregunta de Investigación	Valoración Positiva	Valoración Negativa	Valoración Mixta	Comentarios Generales por pregunta		
<u>MMA #1 al 10:</u> 3.1. ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos? b. Los efectos psicológicos?						
3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de: a. Los efectos fisiológicos? b. Los efectos psicológicos?						
3.2 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos? b. Los efectos psicológicos?						

3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de:				<u>Recomendaciones de maestros:</u>		

Análisis General de las tres categorías de estudios:

1. Categoría I:
2. Categoría II:
3. Categoría III:

Firma del Codificador

Fecha

Bitácora III de Comentarios de Interpretación

Fecha: _____

Codificador # _____

Leyenda: 10=Todos; 9-8=Casi todos o la mayoría; 7-6=Más de la mitad; 5=La mitad; 4-3=Menos de la mitad y 2-1=Muy poco, un mínimo.

Conocimiento de cómo enseñar el instrumento: • <i>Inclusión de pedagogía en clase de Música Aplicada</i> • <i>Cursos pedagógicos para estudiantes de Música Aplicada:</i> • <i>Ser Docente y Músico</i>	1		2	-El conocimiento adquirido de cómo enseñar su instrumento fue variado entre los participantes, ya que más de la mitad (6) afirmaron no haber tenido que tomar un curso pedagógico en su programa, mientras menos (4) maestros sostuvieron lo contrario. -Una minoría (1) de los maestros de instrumentos apoyó la inclusión de la pedagogía instrumental como parte del currículo académico de los cursos de Música Aplicada. En contraste, muy pocos participantes (2) sostuvieron no incluirlo al principio de sus estudios, pero al final de su programa académico sí. -Por otro lado, menos de la mitad (3) de los docentes apoyaron la inclusión de un curso pedagógico en el programa de Educación Musical de los futuros maestros de Música Aplicada, especialmente para mantener su nivel profesional como maestros y músicos (1), además de fungir como mejores modelos a sus alumnos.		

Categoría II: <u><i>Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</i></u>				COMENTARIOS DE BITACORA DE INTERPRETACION	Valido	No Valido
Pregunta de Investigación	Valoración Positiva	Valoración Negativa	Valoración Mixta	Comentarios Generales por pregunta		
MMA #1 al 10: 2.1 Experiencias clínicas en la enseñanza de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su Bachillerato en Educación Musical y cómo lo valora: • <i>Modelaje a estudiantes:</i>	8 1	2		Una gran mayoría (8) de participantes afirmaron poseer experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada fuera de los requisitos de su programa académico, mientras muy pocos (2) tenían alguna práctica real de la enseñanza de su instrumento y sostuvieron servir de modelo de aprendizaje a sus estudiantes.		
2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento? • <i>Carece de curso pedagógico en su programa de estudios</i>	5	4	1 1	La mitad (5) de los maestros de Música Aplicada revelaron que se sintieron bien, cómodos, seguros y decididos cuando enseñaron por primera vez su instrumento, mientras que la otra parte (5) afirmaron sentirse preocupados, nerviosos, extraños, mal y raros. Pocos (1) sostuvieron el no haber tenido la oportunidad de tomar un curso pedagógico en su programa.		
2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada?	10			Todos (10) los maestros del estudio sostuvieron que las experiencias clínicas adquiridas antes de ser profesionales los ayudaron a dominar mejor la docencia de la Música Aplicada.		

2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada? • <i>Estudiar Educación Musical ayuda hoy día con la Pandemia, ya que se puede continuar trabajando a diario, aunque de manera diferente.</i> • <i>Igualar los requisitos de estudios en Música Aplicada con los de Educación Musical.</i> • <i>Ejecutar públicamente su instrumento temprano en su programa de estudios.</i> • <i>Tocar más en grupos pequeños como Música de Cámara.</i> • <i>Motivar a los estudiantes a tocar sobre el nivel requerido por el programa de estudios en Música Aplicada.</i> • <i>Aumentar el tiempo de enseñanza de la Música Aplicada en días y horas alternos para el desarrollo de su musicalidad.</i> • <i>Añadir un curso pedagógico de su instrumento en la Educación Musical.</i> • <i>Tomar más cursos de Educación, ya que ayudan a trabajar mejor como docente.</i> • <i>Llevar a cabo más clases en parejas o “Peer-teaching” en la Música Aplicada y en escenarios educativos reales.</i>	1 1 1 2 1 1 10 1 4			<u>Análisis general de las recomendaciones de maestros:</u> 1. Un mínimo de (1) participantes afirmaron que la preparación académica en la enseñanza de la Música Aplicada ofrece la oportunidad y ventaja de continuar laborando como docente de manera remota sin interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de una Pandemia. Muy pocos maestros (1) sostuvieron que, para mejorar la formación académica del futuro docente, es importante que los estudiantes de Educación Musical tomen más cursos de Educación para trabajar más eficientemente en sus futuros trabajos. 2. Los participantes (10) del estudio coincidieron en que se necesita incluir un curso pedagógico como parte del programa de Educación Musical, para desarrollar las estrategias en la enseñanza de sus instrumentos. Por otra parte, menos de la mitad (4) de los participantes concuerdan en que la enseñanza entre parejas o “peer-teaching” en escenarios reales como escuelas especializadas o privadas, es una medida útil para el desarrollo de mejores experiencias clínicas en la docencia del instrumento. De igual manera, el ofrecer talleres de la enseñanza de la Música Aplicada antes de su Práctica Docente, beneficiará al futuro maestro al ganar más experiencias clínicas en el campo de la enseñanza musical, de acuerdo con un mínimo de participantes (2). 3. Muy pocos (1) coincidieron en que como parte del desarrollo de mejores estrategias de enseñanzas en la docencia de la Música Aplicada, ambos programas de estudios musicales deben poseer los mismos requisitos de Música Aplicada, para motivarlos a ejecutar		

• <i>Integrar una Práctica Docente en Música Aplicada, además de Educación Musical General de manera alternada.</i> • <i>Ampliar más experiencias Clínicas no Académicas en la Música Religiosa, Popular o de Películas, como menor de su programa académico.</i> • <i>Ofrecer Seminarios/Talleres Pedagógicos del instrumento de especialidad con participación de estudiantes universitarios en escenarios reales.</i> • <i>Ofrecer más estrategias de enseñanza en la docencia de la Música Aplicada antes de su Práctica Docente.</i> • <i>Practicar la enseñanza de la Música Aplicada en escuelas privadas.</i> • <i>Actualizar la filosofía educativa de la docencia en la Música Aplicada para el saxofón.</i>	1			desde sus inicios en conjuntos pequeños, además de explorar otros géneros musicales (2) tales como los religiosos, populares o de películas. Además, un mínimo (1) de maestros revelaron que el proveer mayor tiempo de estudio en la enseñanza de los instrumentos ayudará a desarrollar el nivel de musicalidad de estos. 4. Por otra parte, muy pocos (1) participantes sostuvieron que el ofrecer la Práctica Docente con dos áreas diferentes para realizarse, provee la oportunidad al futuro docente de poseer experiencias clínicas en la corriente regular de la Educación Musical, además de la docencia de la Música Aplicada.		
	2					
	2					
	1					
	1					
	1					

				nervios, inmovilidad física, insomnio, problemas de conducta o estrés y un mínimo (1) presentó efectos psicológicos tales como agotamiento mental.		
3.2 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de:	10			Todos (10) los maestros de Música Aplicada sostuvieron que no tuvieron problemas al pasar por la transición del rol de estudiantes a maestros.		
c. Los efectos fisiológicos? d. Los efectos psicológicos? <i>Manejo de la Ansiedad en clases individuales vs grupales:</i>	5 1		1	La mitad (5) de los participantes afirmaron sentir efectos fisiológicos al cambiar el rol de estudiante universitario a maestros de Música Aplicada con relación a la seguridad emocional en temas cercanos a las categorías I y II de preparación académica y experiencias. Un (1) mínimo de los participantes manifestó presentar síntomas psicológicos.		
3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de:	6			Todos (10) los maestros de Educación Musical compartieron valiosas recomendaciones para mejorar el currículo de la docencia en la Música Aplicada (Favor ver análisis final y recomendaciones de los participantes). Más de la mitad (6) de los participantes del estudio sostuvieron que es muy importante incluir un curso pedagógico del instrumento		

• <i>Ausencia de curso pedagógico</i> • <i>Modelaje</i> • <i>Enseñanza en medio de Pandemia Mundial</i> • <i>Motivación para estudiar Educación Musical</i> • <i>Aprendizaje en Parejas “Peer-teaching”</i> • <i>Enseñanza a estudiante de Educación Especial</i> • <i>Talleres para reforzar la seguridad emocional</i> • <i>Más prácticas de clases previas a la enseñanza formal</i>	2 1 1 1 1 1	10		de especialidad en el currículo de la Educación Musical. Por otra parte, todos (10) los maestros afirmaron carecer de una clase pedagógica de manera individualizada en sus programas académicos de estudios subgraduados. Algunos (2) afirmaron sentirse impactados por el excelente rol de modelaje que sus profesores de Música Aplicada les dieron y cómo lo aplican aún en su enseñanza de su instrumento. Una minoría (1) de los participantes sostuvieron la importancia de continuar enseñando de manera distinta a la corriente especializada de la Música Aplicada, debido a la Pandemia Mundial. Por otro lado, menos de la mitad (4) de los maestros afirmaron que las prácticas de “peer-teaching” previas y talleres para mejorar la seguridad emocional al enseñar su instrumento, podrían ayudar a estar motivados para estudiar Educación Musical. Finalmente, (1) un maestro afirmó sentirse muy afectado fisiológica (estrés, ansiedad, tensión, nervios) y psicológicamente (temor y miedo, preocupación y presión social) al enseñar su instrumento a un estudiante de Educación Especial, por carecer del adiestramiento o preparación académica en esta especialidad. <u>Recomendaciones de maestros:</u> 1. Ofrecer clases de Música Aplicada antes de la Práctica Docente en programas del Gobierno, para beneficio de transmitir conocimiento a los estudiantes. 2. Llevar a cabo observaciones de clases de Música Aplicada en el		

				nivel universitario o escuelas especializadas. 3. Incluir las clases demostrativas del instrumento como un requisito adicional en los prontuarios universitarios, reforzando la enseñanza entre parejas o “<i>peer-teaching</i>” entre compañeros. 4. Compartir más experiencias clínicas de los profesores para enriquecer los conocimientos ofrecidos a los estudiantes universitarios. 5. Ofrecer conocimientos pedagógicos para niveles de adultos, además de K-12, ya que se requiere otras estrategias para enseñar y estudiar la Música Aplicada a mayores de 18 años. 6. Desarrollar la virtud de la paciencia en la enseñanza musical, para lograr mejores resultados en la enseñanza de la Música Aplicada y para transferir conocimientos adecuadamente. 7. Poseer experiencias clínicas previas para decidir escoger la profesión de docente y autoevaluar sus destrezas para ser maestro. 8. Aumentar las prácticas reales enseñando para adquirir mayor experiencia, siendo lo más importante en la docencia. 9. Continuar recibiendo una preparación académica en la universidad para adquirir herramientas docentes adecuadas. 10. Que los profesores sean siempre mentores, guías y consejeros al graduarse, ya que éstos sirven		

				como modelos importantes para el alumno. 11. Que los profesores pueden ayudar a evitar que los estudiantes se depriman luego de graduarse, por sentirse solos en la docencia de la Música Aplicada. 12. Hacerle saber al exalumno que están disponibles a ayudarlos siempre y pueden contar con ese profesor de Música Aplicada. 13. El maestro cooperador debe tratar como colega a los practicantes de Música en su internado, para que no se sientan preocupados por su rol de instructor principiante. 14. La práctica docente debe ser llevada a cabo como un taller de experiencias musicales reales hacia el futuro. 15. Que el currículo de Educación Musical ofrezca oportunidades de enseñar su instrumento principal de estudio, convirtiéndola en una práctica en acción. 16. Que el programa académico de Educación Musical ofrezca un curso pedagógico donde se pueda observar al modelo del profesor y a su vez practicar muy activamente la enseñanza de su instrumento principal. 17. Que los Departamentos o profesores de Música inviten especialistas en la conducta humana (psicólogos/terapistas) para que compartan herramientas relacionadas con la seguridad emocional del maestro de Música Aplicada en la enseñanza de su		

				instrumento al comenzar en una escuela. 18. Que cada maestro de Música desarrolle estrategias sobre la inteligencia emocional propias para manejar el estrés y ansiedad de la docencia, enfocando en el aspecto emocional, además de la técnica o pedagogía instrumental. 19. Que el programa académico de futuros docentes en Música ofrezca un curso pedagógico donde el estudiante pueda enfrentar y practicar realmente la enseñanza de su instrumento. 20. Que se desarrolle mayores prácticas de la enseñanza del instrumento y que no se abandone al estudiante universitario mientras lleva a cabo su práctica. 21. Que se desarrollen más experiencias clínicas al practicante previamente en sus estudios. 22. Que se guíe gradualmente al practicante hasta dominar mejor la enseñanza de la Música Aplicada. 23. Que el estudiante de Educación Musical sea más incisivo en metodología y se prepare bien en su programa de estudio, para no tener que afrontar la ansiedad, miedo, preocupación o insomnio que algunos presentan en sus inicios como docentes. 24. Que las universidades inviten frecuentemente a los estudiantes de las escuelas especializadas, para llevar a cabo talleres donde puedan participar en actividades musicales, de manera que se expongan al		

				público y adquieran mayor experiencia en su instrumento. 25. Cambiar y variar los escenarios públicos con diferentes poblaciones para eliminar o disminuir el temor a ejecutar su instrumento. 26. Que el bachillerato en Educación Musical provea una Experiencia Clínica en la sala regular y en la Música Aplicada de su instrumento, para estar mejor preparado en comenzar a trabajar en su Práctica Docente y evitará desistir de la docencia, ya que ambas experiencias docentes se complementan una con otra. 27. Se ofrezcan clases alternadas en una escuela por dos días y por tres en otra con escenario educativo distinto. 28. Se divida la enseñanza por la mañana y tarde en la otra clase, para disminuir el cansancio de la enseñanza en dos instituciones. 29. Se lleven a cabo prácticas de clases de su instrumento desde el primer año de estudio del estudiante universitario, para que se familiarize mejor con los sistemas educativos. 30. Tomar talleres avanzados de coros u otros instrumentos, para enriquecerse en las áreas menores del programa de Educación Musical Vocal, particularmente a aquellos estudiantes de piano que no están interesados en la dirección musical de conjuntos.		

				31. Añadir el tema de la Administración de la Música como parte del curso pedagógico a ofrecerse, ya que en algún momento el futuro docente podrá utilizar las estrategias necesarias para establecer su negocio privado de la enseñanza o venta de artículos musicales. 32. Ofrecer conocimientos administrativos y pedagógicos de su instrumento en un curso especializado en ello, ya que éstas podrán ser muy útiles para alcanzar a ser un buen docente y administrador de negocios musicales, en medio de una difícil Pandemia Mundial. <u>Análisis específico sobre las recomendaciones de la Categoría #3 en la valoración del impacto en la seguridad emocional con relación a las categorías #1 y #2 sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</u> <u>Categoría 1:</u> <u>Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.</u> -La mayoría (7) de los maestros que participaron en el estudio revelaron que, el currículo de Educación Musical debe incluir un curso de pedagogía musical en su instrumento de su especialidad (Rec. #5, #16, #19 y #31-32), donde se provean		

				estrategias para practicar la docencia de la Música Aplicada y el estudio del manejo administrativo del mismo (Rec. #31-32). -Menos de la mitad (3) de los maestros aseveraron que, el programa de estudios de Educación Musical requiera dos Prácticas Docentes en la corriente regular y la escuela especializada en Música Aplicada (Rec. #26), con días alternados (Rec. #27) para evitar el agotamiento físico que pueda presentar la enseñanza de los instrumentos (Rec. #28). <u>Categoría 2:</u> <u>Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</u> -Una mayoría (10) de los maestros afirmaron que los programas académicos de Educación Musical deben aumentar (Rec. #8 y #20) la cantidad de experiencias clínicas en la enseñanza musical previamente a la Práctica Docente (Rec. #7, #21, #29) como un estilo real de la docencia en acción (Rec. #14-#16). Dichas experiencias deben ser incluidas en el prontuario de la clase del instrumento (Rec. #3) y se llevadas a cabo entre parejas como “<i>Peer-teaching</i>” (Rec. #3). -Más de la mitad (7) de los participantes sostuvieron que, se deben llevar a cabo observaciones a profesores universitarios (Rec. #2 y #16) de la Música Aplicada además de los escolares y compartir experiencias clínicas de los mismos (Rec. #4), convirtiéndolos en mentores y modelos persistentes de sus exalumnos (Rec. #10), para que no se sientan abandonados, solos o		

				deprimidos (Rec. #11 y #20) y sepan que cuentan incondicionalmente con su apoyo (Rec. #12). -Menos de la mitad (4) de los maestros sugirieron que, se ofrezcan más conocimientos pedagógicos enfocados en la población adulta (Rec. #5), además de proseguir su educación universitaria (Rec. #9) en su programa de estudio (Rec. #23), siendo más incisivos en la metodología de su instrumento de especialidad (Rec. #23). <u>Categoría 3:</u> <u>Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.</u> -Un mínimo (1) de los docentes revelaron que el maestro de Música Aplicada debe poseer características personales que les permita desarrollar el atributo de la paciencia (Rec. #6) en la enseñanza del instrumento, para desplegar mejores resultados y seguridad emocional en los estudiantes. -Pocos (2) maestros sostuvieron que los practicantes de Música deben ser tratados como docentes y colegas reales (Rec. #13), apoyándolos en todos los procesos educativos y guiándolos gradualmente en la docencia de la Música Aplicada (Rec. #22). -La mitad (5) de los participantes sugirieron que se ofrezcan más talleres con especialistas de la conducta (Rec. #17), para manejar las situaciones de seguridad emocional que se presentan en la docencia, de manera que cada maestro desarrolle mayores habilidades de inteligencia	

				emocional que les permita controlar el estrés en la enseñanza (Rec. #18). Además, un mínimo de maestros (2) sugieren que, se ofrezcan seminarios con estudiantes K-12 de las escuelas especializadas, donde los alumnos universitarios puedan experimentar la enseñanza de sus instrumentos (Rec. #24) en diferentes poblaciones (Rec. #25) y disminuyan los efectos psicológicos y fisiológicos que puedan presentar. Los talleres deben ser, de niveles avanzados en las áreas relacionadas al instrumento de especialidad como los conjuntos musicales de coros o bandas (Rec. #30), de acuerdo a unos pocos maestros (1).		

Análisis General de las tres categorías de estudios:

Categoría I: En general la Categoría #1 de la valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada no mostró problemas enfocados en formación profesional, metodología o enseñanzas de conceptos musicales por las instituciones universitarias. Sin embargo, en la enseñanza del instrumento de manera pedagógica en su programa, sí mostró valoración mixta apoyando ciertas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje y otras no, como la inclusión o separación de los temas pedagógicos en el curso de Música Aplicada.

Categoría II: Casi todos los participantes del estudio concordaron en la Categoría #2 de la valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada, en poseer prácticas reales fuera de los requisitos de sus programas académicos realizadas en la enseñanza privada del instrumento, la ejecución de la Música Popular o Religiosa y la exposición pública de talleres musicales, siendo éstas de gran beneficio al enseñar. En contraste, unos pocos carecían de experiencias clínicas reales en la enseñanza de su instrumento de especialidad. Por otra parte, la experiencia de enseñar por primera vez el instrumento fue dividida entre los participantes del estudio, ya que la mitad sintieron el proceso cómodo y natural, mientras que los demás manifestaron síntomas emocionales al enseñar. Todos los maestros coincidieron en incluir un curso pedagógico en el currículo de la Educación Musical, al igual que ofrecer talleres y prácticas reales en la enseñanza de la Música Aplicada. Hubo consenso general en solicitar los mismos requisitos de ejecución para los estudiantes de Música Aplicada y los de Educación Musical, además de requerir dos Prácticas Docentes en las escuelas regulares y especializadas en los instrumentos musicales.

Categoría III: Una mayoría de los participantes coinciden en la Categoría #3 en la valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada en que:

- Se incluya un curso pedagógico como parte de los requisitos de un programa de Educación Musical.
- Se requieran dos Prácticas Docentes en la corriente regular y especializada.
- Se aumenten las prácticas en la docencia de la Música Aplicada llevada a cabo por medio de la enseñanza en parejas o “*Peer-teaching*”.
- Observar, modelar y mantener una continua orientación con los profesores universitarios de la Música Aplicada.

Por otro lado, la mitad de los maestros sugirieron organizar talleres que atiendan las necesidades emocionales de los docentes en la enseñanza de sus instrumentos, además de coordinar seminarios avanzados en las áreas relacionadas a su especialidad, tales como coros u orquestas y realizar prácticas reales en la enseñanza de la Música Aplicada con estudiantes de escuelas especializadas.

Apéndice R.

Modelo de Bitácora IV de Comparación de Datos y Ejemplo

Bitácora #4 de Comparación de Datos

Fecha: _____

Participante: **MMA** #_____

Codificador #_____

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada					
1. 1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical? 1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué?	1.1				
	1.1.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada					
1. 2 ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué? 1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto?	1.2				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	1.2.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada					
2.1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? ¿Cómo lo valora? 2.1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?	2.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	2.1.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada					
2.2 ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué? 2.2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?	2.2				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	2.2.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 3: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en de la Música Aplicada					
3.1 ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.1.1 ¿Cómo se afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?	3.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	3.1.1				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 3: Valoración del impacto en la seguridad emocional de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en de la Música Aplicada					
3.2 ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)? 3.2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada en términos de: a. Los efectos fisiológicos (ansiedad, inmovilidad física, problemas de conducta)? b. Los efectos psicológicos (depresión, temor)?	3.2				

Pregunta	Datos Relacionados	Datos con Diferencias	Número de preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	3.2.1				

Firma del Codificador

Fecha

Bitácora #IV de Comparaciones entre todos los Datos por Categorías de Estudios

Fecha: _____

Codificador #_____

Pregunta	Datos en Común: Relacionados/Asociaciones	Datos Diferentes	Preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada					

1. 1 ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical? 1.1.1 ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de Música Aplicada en el programa de estudios de Educación Musical? ¿Por qué?	1.1 Preparación Académica: Todos los maestros coincidieron y valoraron la preparación académica recibida por las universidades, como una: • enriquecedora, significativa, esencial, de suma importancia de gran satisfacción con valor máximo de 10. • de ayuda metodológica y musical para el instrumento ofreciendo las herramientas adecuadas, con técnicas vigentes y nuevas. • que provee base formal, organización y disciplina musical para que el maestro pueda desarrollar, transferir y comunicar el conocimiento mejor. • para terminar más preparado y listo a enfrentar diferentes niveles musicales, además de obtener un empleo en una escuela especializada que le ofrece un desempeño basado en los fundamentos de preparación universitaria. Modelaje: Menos de la mitad de los maestros del estudio estuvieron de acuerdo en que era muy importante modelar a sus profesores de Música Aplicada, ya que éstos: • brindaron importante estrategias educativas.		Emergieron 21 preguntas en relación a la sección 1.1 Los temas revelados fueron: • Valoración e importancia de la preparación académica de su universidad. • Beneficios de su formación docente al ser empleado en una escuela especializada. • Satisfacción de su preparación académica. • Seguridad emocional al enseñar. • Ventajas para su currículo y secuencial académico. • Beneficios de su preparación académica en su instrumento.		

Pregunta	Datos en Común: Relacionados/Asociaciones	Datos Diferentes	Preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
	• imitan la enseñanza de sus profesores en su práctica de la Música Aplicada. • transfieren el conocimiento musical adquirido previamente a sus alumnos. • entienden que es importante ser tanto maestro de Música Aplicada como músico profesional (docente-músico).				

	1.1.1 Pertinencia de métodos musicales: Todos los maestros de Música Aplicada coincidieron en revelar que los métodos de enseñanza en los cursos de Música Aplicada fueron la base importante para: • desarrollar un currículo en su programa instrumental desde sus inicios y enseñarlo bien. • ofrecer guía y variedad al estudiante y lograr un progreso académico eficiente similar a la Universidad. • esencialmente saber cómo enfrentar la enseñanza de la Música Aplicada mejor en distintos niveles. • guiar y utilizar los diferentes métodos con los estudiantes, de manera similar al programa académico de su Universidad. Añadir curso pedagógico: Los maestros todos concertaron en que los programas de Educación Musical necesitan proveer un curso pedagógico o una unidad de estudio que les enseñe a dar clases de Música Aplicada de manera individual. Están de acuerdo en que: • el área de estudio es importantísima para que se aprendan estrategias y se desarrolle la seguridad de enseñanza.	Pertinencia de métodos musicales: • A diferencia de otros maestros en la escuela especializada donde usan distintos métodos por niveles, hay una minoría que manejan el mismo libro integrado, en vez de la serie completa de textos metodológicos.	Emergieron 24 preguntas en relación a la sección 1.1.1 Los temas revelados fueron: • Importancia de los métodos musicales en la enseñanza de sus instrumentos. • Inclusión de un curso pedagógico en el programa de Educación Musical. • Modelaje del profesor de Música Aplicada. • Validez de los métodos musicales en los instrumentos. • Tipos de métodos utilizados en los currículos de instrumentos. • Secuencial y niveles de los métodos. • Importancia de los métodos para los estudiantes universitarios. • Combinación de métodos en la Música Aplicada.		

	- el curso es vital para mantener su nivel profesional como maestros y músicos, además de fungir como mejores modelos a sus alumnos. Poseer curso pedagógico: - Todos los maestros coincidieron al expresar que no recibieron un curso pedagógico en su programa académico enfocado en proveer estrategias de cómo enseñar su instrumento de manera individual, pero sí recibieron clases conducentes en la enseñanza de la Música Aplicada para conjuntos o grupos musicales. Añadir conocimiento pedagógico en el curso de Música Aplicada: - La mayoría de los maestros entrevistados estuvieron de acuerdo en incluir un curso pedagógico por separado al de la Música Aplicada, ya que serían demasiados conceptos metodológicos para añadirlos en una clase que se basa en el desarrollo técnico de los instrumentos. - Muy pocos participantes coincidieron en no incluir aspectos pedagógicos al principio de sus estudios, pero al final de su programa académico sí.	Añadir conocimiento pedagógico en el curso de Música Aplicada: Un participante difirió en unir temas pedagógicos dentro de la clase de Música Aplicada, al expresar que si el estudiante es del programa de Educación Musical es muy necesario incluirle conocimientos metodológicos en su clase de instrumento, ya que lo va a utilizar en el futuro, contrario a otros maestros que prefieren ofrecerlo en cursos separados que enfoquen únicamente el desarrollo artístico y estudio técnico del mismo.			

Pregunta	Datos en Común: Relacionados/Asociaciones	Datos Diferentes	Preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada					

1.2 ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento? ¿Por qué? 1.2.1 ¿Recibió usted algún conocimiento de cómo enseñar su instrumento? ¿Qué piensa al respecto?	1.2 Preparación al recibir conceptos musicales: Hubo consenso general en solicitar los mismos requisitos conceptuales de ejecución para los estudiantes de Música Aplicada y los de Educación Musical. -Los maestros confirmaron recibir los conceptos musicales necesarios para aprender su instrumento y no confrontar problemas para continuar el estudio de su repertorio. -Todos los docentes coincidieron en que los conceptos musicales son muy importante y primordial en la enseñanza de la Música Aplicada para: • transferir todos los conocimientos adquiridos a los estudiantes hoy día. • conocer y dominar las áreas pertinentes para tocar el instrumento con buen estilo y balance musical. • permanecer ahí constantemente y utilizarlo en el repertorio. • ser más incisivos en su estudio del instrumento. • desarrollar y evaluar mejor su técnica. • valorar que se adquirió su trabajo por el dominio de conceptos musicales y conocimientos.		Emergieron 17 preguntas en relación a la sección 1.2 Los temas revelados fueron: • Importancia de los conceptos musicales en la enseñanza de la Música Aplicada. • Modelaje del profesor de Música Aplicada. • Validez y aplicación de los conceptos musicales en los instrumentos y la profesión. • Nivel de satisfacción y validez de los métodos recibidos en su programa académico. • Grado en que afecta carecer de métodos no enseñados en el programa académico.		

	1.2.1 Conocimiento de cómo enseñar el instrumento: • Un mínimo de los participantes coincidieron en que recibieron estrategias de cómo enseñar su instrumento y transmitir conocimiento por medio de su profesor universitario. • Algunos de los docentes concordaron en que recibieron experiencias en sus clases universitarias enseñando a sus compañeros en estilo “<i>peer teaching</i>” y eso fue muy importante y de gran ayuda en su desarrollo magisterial.	Conocimiento de cómo enseñar el instrumento: • El conocimiento adquirido de cómo enseñar un instrumento fue variado y diferente entre los participantes, ya que más de la mitad afirmaron no haber tenido que tomar un curso pedagógico en su programa, mientras menos maestros sostuvieron lo contrario.	Emergieron 30 preguntas en relación a la sección 1.2.1 Los temas revelados fueron: • Conocimiento pedagógico de la Música Aplicada. • Conocimiento y beneficios previos de la enseñanza del instrumento. • Modelaje del profesor de Música Aplicada. • Inclusión de un curso pedagógico en el programa de Educación Musical. • Integración e importancia de aspectos pedagógicos en la Música Aplicada. • Inclusión de enfoque técnico o pedagógico en la Música Aplicada. • Temas pedagógicos aparte o dentro del estudio de la Música Aplicada.		

Pregunta	Datos en Común: Relacionados/Asociaciones	Datos Diferentes	Preguntas que emergieron en la entrevista	Validación del codificador	
				Valida	No Valida
			Enseñanza de niveles instrumentales.		

Firma del Codificador

Fecha

Apéndice S.

Carta de Invitación, Consentimiento y Validación de Panel de Expertos



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Dr. Carlos D. Rivera Ocasio
Maestro de Música
Departamento de Educación
Isabela, Puerto Rico

Estimado Dr. Carlos D. Rivera Ocasio:

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días

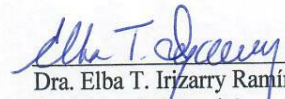
después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Presidenta del Comité



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación
Consentimiento de Panel de Experto

Yo, Dr. Carlos D. Rivera Ocasio, maestro de Música en el Departamento de Educación, de Isabela, Puerto Rico, estoy de acuerdo en participar como experto en la investigación de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. La investigación será llevada a cabo por la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Programa de Música en la mencionada Institución.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez. El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad grabadas en audio, con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio. Para llevar a cabo la validez del instrumento de investigación, el especialista estudiará y evaluará el mismo, mediante una rúbrica de evaluación, además de proveer posibles recomendaciones al mismo.

El instrumento del estudio será evaluado de manera confidencial por el experto, protegiendo la privacidad de la investigación, al no revelar información del mismo, en todo momento del estudio. La participación del experto será voluntaria, una vez la Junta de Revisión Institucional apruebe su investigación. Para más información o preguntas, comuníquese con la investigadora al 787-509-7330 o al correo electrónico ingrid-centeno@hotmail.com.

Muchas gracias por su colaboración en el estudio de investigación.

☒ Acepto participar en la investigación como experto del estudio.

Carlos D. Rivera Ocasio
Firma del experto

14/ octubre / 19
Fecha

Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical?

1.1. ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de estudios de la Educación Musical?

→ ¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de música aplicada en el programa de estudios de Educación Musical y por qué?

2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento y por qué?

2.1. ¿Recibió usted algún conocimiento instrumental de cómo enseñar su instrumento y qué piensa al respecto?

Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical y cómo lo valora?

1.1. ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?

2. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué?

2.1. ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?

Categoría 3: Impacto en la seguridad emocional sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada?

1.2. ¿Cómo le afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez y por qué?

2. ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada?

2.1. ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada?

Bitácora de Análisis

Fecha: _____

Participante MMA # _____

Codificador # _____

Categoría 1:

Preparación Académica

Pregunta	Transcripción	Análisis
1. ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la <u>Música Aplicada</u> requerida por su bachillerato de Educación Musical?		✓ posible 1-1
1.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de estudios de <u>la Educación Musical</u> ?		¿Considera pertinente incluir métodos de enseñanza de música aplicada en el programa de estudios de Educación Musical y por qué?
2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la <u>Música Aplicada</u> en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento y por qué?		
2.1. ¿Recibió usted algún conocimiento instrumental de cómo enseñar su instrumento y qué piensa al respecto?		
Categoría 2: Experiencias Clínicas		
1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la <u>Música Aplicada</u> , fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical y cómo lo valora?		
1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?		
2. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la <u>Música Aplicada</u> ? ¿Por qué?		

2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?		
Categoría 3: Seguridad Emocional		
1. ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada?		
1.2 ¿Cómo le afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez y por qué?		
2. ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada?		
2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada?		



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán
Departamento de Educación
Programa Doctoral en Educación

18 de octubre de 2019

Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Catedrática Asociada
Presidenta del Comité de Disertación Doctoral de Ingrid M. Centeno Martell
Programa Doctoral en Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Por este medio deseo informarle que he verificado los instrumentos que utilizará Ingrid M. Centeno Martell en su estudio. Se ha revisado la Guía de Preguntas y la Bitácora de Análisis, para ser utilizados en la investigación doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de San Germán. Siendo analizadas las correcciones realizadas en ambos documentos, considero válidos los instrumentos.

Atentamente,

Dr. Carlos D. Rivera Ocasio
Maestro de Música
Departamento de Educación
Isabela, Puerto Rico



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Prof. Salvador Rivera Vega
Catedrático de Música y
Director retirado del
Departamento de Música de la
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
San Germán, Puerto Rico

Estimado Prof. Salvador Rivera Vega

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Presidenta del Comité



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación
Consentimiento de Panel de Experto

Yo, Prof. Salvador Rivera Vega, Catedrático Asociado y Director retirado de Música de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, estoy de acuerdo en participar como experto en la investigación de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. La investigación será llevada a cabo por la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Programa de Música en la mencionada Institución.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez. El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad grabadas en audio, con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio. Para llevar a cabo la validez del instrumento de investigación, el especialista estudiará y evaluará el mismo, mediante una rúbrica de evaluación, además de proveer posibles recomendaciones al mismo.

El instrumento del estudio será evaluado de manera confidencial por el experto, protegiendo la privacidad de la investigación, al no revelar información del mismo, en todo momento del estudio. La participación del experto será voluntaria, una vez la Junta de Revisión Institucional apruebe su investigación. Para más información o preguntas, comuníquese con la investigadora al 787-509-7330 o al correo electrónico ingrid-centeno@hotmail.com.

Muchas gracias por su colaboración en el estudio de investigación.

☒ Acepto participar en la investigación como experto del estudio.


Firma del experto


Fecha

Bitácora de Análisis

Fecha: _____

Participante MMA # _____

Codificador # _____

Categoría 1: Preparación Académica

Pregunta	Transcripción	Análisis
1. ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical?		
1.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de estudios de la Educación Musical?		
2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento y por qué?		
2.1. ¿Recibió usted algún conocimiento instrumental de cómo enseñar su instrumento y qué piensa al respecto?	yo eliminaría la palabra instrumental para evitar la redundancia con instrumento.	
Categoría 2: Experiencias Clínicas		
1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical y cómo lo valora?		
1.1 ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?		
2. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? ¿Por qué?		

2.1 ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?		
Categoría 3: Seguridad Emocional		
1. ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada?		
1.2 ¿Cómo le afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez y por qué?		
2. ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada?		
2.1 ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada?		



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán
Departamento de Educación
Programa Doctoral en Educación

14 de octubre de 2019

Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Catedrática Asociada
Presidenta del Comité de Disertación Doctoral de Ingrid M. Centeno Martell
Programa Doctoral en Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Por este medio deseo informarle que he verificado los instrumentos que utilizará Ingrid M. Centeno Martell en su estudio. Se ha revisado la Guía de Preguntas y la Bitácora de Análisis, para ser utilizados en la investigación doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de San Germán. Siendo analizadas las correcciones realizadas en ambos documentos, considero válidos los instrumentos.

Atentamente,

Prof. Salvador Rivera Vega
Director y profesor retirado de la
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán



**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación**

20 de septiembre de 2019

Dra. Aurora Graniela Rodríguez
Catedrática de Psicología
Departamento de Educación de la
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
San Germán, Puerto Rico

Estimada Dra. Aurora Graniela Rodríguez:

Le escribe la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Departamento de Música en la mencionada Institución. En este momento, estoy en proceso de completar mi propuesta de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. El comité de Disertación Doctoral consiste de tres expertos los cuales son: Dra. Elba T. Irizarry Ramírez, presidenta; Dra. Raquel Montalvo Benet y Dra. Silvia I. Schimpf Pinazo, miembros.

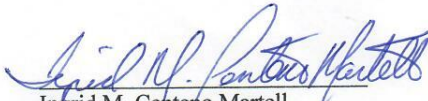
Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA). El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio.

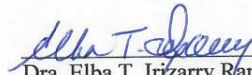
Para localizar los maestros, es necesario entregar una invitación al estudio, en la ELMERA. Una vez repartida las invitaciones a los maestros, se recogerán cinco días después y se organizarán las fechas para hacer las entrevistas en la ELMERA durante las mañanas. Por tal razón, pido respetuosamente su autorización para repartir las invitaciones de participación voluntaria al estudio a toda la facultad de Música Aplicada y para acceder al uso de un salón privado que permita realizar las entrevistas en profundidad.

Los resultados de los datos recolectados serán analizados por los codificadores del estudio. Su servidora está consciente del nivel de privacidad que se requiere tener el acceder a esta información confidencial de los egresados. No se compartirá la información personal dada con ninguna persona. Una vez se termine y se apruebe la investigación, estará disponible en el Centro de Acceso a la Información del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Si necesita cualquier información adicional, favor comunicarse con su servidora al 787-509-7330; 787-264-1912 (Ext. 7378) o a mi correo electrónico: ingrid-centeno@hotmail.com. Muchísimas gracias por su ayuda y colaboración con esta investigación.

Atentamente,


Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación


Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Presidenta del Comité



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral en Educación
Consentimiento de Panel de Experto

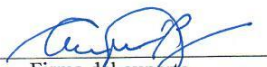
Yo, Dra. Aurora Graniela Rodríguez, Catedrática Asociada de Psicología del Departamento de Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, estoy de acuerdo en participar como experta en la investigación de Disertación Doctoral titulada: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico*. La investigación será llevada a cabo por la Sra. Ingrid M. Centeno Martell, estudiante del Programa Doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán y profesora Catedrática Auxiliar del Programa de Música en la mencionada Institución.

Esta investigación cualitativa analizará la valoración de las categorías del estudio, las cuales son: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica, experiencias clínicas y seguridad emocional para la docencia en la Música Aplicada, según maestros de un programa de Educación Musical en Puerto Rico. La investigación llevará a cabo un estudio de casos múltiples con seis maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez. El estudio recogerá sus datos mediante el uso de entrevistas en profundidad grabadas en audio, con dos codificadores, junto a la investigadora que son especialistas en las categorías de la investigación. Se utilizará además, una guía de preguntas relacionadas a las tres categorías y subcategorías del estudio. Para llevar a cabo la validez del instrumento de investigación, el especialista estudiará y evaluará el mismo, mediante una rúbrica de evaluación, además de proveer posibles recomendaciones al mismo.

El instrumento del estudio será evaluado de manera confidencial por el experto, protegiendo la privacidad de la investigación, al no revelar información del mismo, en todo momento del estudio. La participación del experto será voluntaria, una vez la Junta de Revisión Institucional apruebe su investigación. Para más información o preguntas, comuníquese con la investigadora al 787-509-7330 o al correo electrónico ingrid-centeno@hotmail.com.

Muchas gracias por su colaboración en el estudio de investigación.

☒ Acepto participar en la investigación como experto del estudio.


Firma del experto

28 de oct. de 2019.
Fecha

Categoría 1: Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Cómo valora usted su preparación académica en la docencia de la Música Aplicada requerida por su bachillerato de Educación Musical?
 - 1.1. ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de estudios de la Educación Musical?
2. ¿Considera usted que recibió la adecuada preparación docente en la enseñanza de la Música Aplicada en relación a los conceptos musicales pertinentes a la ejecución de su instrumento, *¿por qué?*
 - 2.1. ¿Recibió usted algún conocimiento instrumental de cómo enseñar su instrumento, *¿qué piensa al respecto?*

¿Qué piensa al respecto?

Categoría 2: Valoración sobre la pertinencia de las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Ha tenido alguna experiencia clínica en la enseñanza de la Música Aplicada, fuera de los requisitos de su bachillerato en Educación Musical? *¿Cómo lo valora?*
 - 1.1. ¿Cómo se sintió al enseñar por primera vez su instrumento?
2. ¿Le ayudó a usted o no el haber tenido experiencias clínicas previas para lograr el dominio de la docencia en la Música Aplicada? *¿Por qué?*
 - 2.1. ¿Qué recomendaría usted mejorar en el programa de Educación Musical en relación a las experiencias docentes de la Música Aplicada?

Categoría 3: Impacto en la seguridad emocional sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada.

1. ¿Cómo valora usted su programa de Educación Musical en relación a la seguridad emocional desarrollada al enseñar la Música Aplicada?
 - 1.2. ¿Cómo le afectó su seguridad emocional al enseñar por primera vez *¿por qué?*
2. ¿Cómo se sintió usted al pasar de una transición de estudiante universitario a maestro de Música Aplicada?
 - 2.1. ¿Qué recomendaría mejorar en un programa de Educación Musical en relación a cómo se siente un estudiante-maestro de la Música Aplicada?

Nota: No tiene bien redactados los preguntas que comparo con el proyecto. En varios casos, podrían ser las (2) preguntas a la vez de me (1). Ej. (1) 2, 2.1 (2) 1, (3) 1.2 (Podría obtener las respuestas con respuestas)



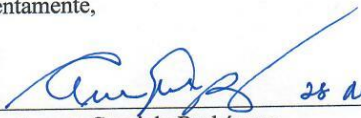
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán
Departamento de Educación
Programa Doctoral en Educación

14 de octubre de 2019

Dra. Elba T. Irizarry Ramírez
Catedrática Asociada
Presidenta del Comité de Disertación Doctoral de Ingrid M. Centeno Martell
Programa Doctoral en Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Por este medio deseo informarle que he verificado los instrumentos que utilizará Ingrid M. Centeno Martell en su estudio. Se ha revisado la Guía de Preguntas y la Bitácora de Análisis, para ser utilizados en la investigación doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), Recinto de San Germán. Siendo analizadas las correcciones realizadas en ambos documentos, considero válidos los instrumentos.

Atentamente,

 28 de oct 2019
Dra. Aurora Graniela Rodríguez
Catedrática de Psicología
Departamento de Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Apéndice T.
Cartas de Colaboración



Lcda. Ilia I. Rodríguez Báez, M.A.
Psicóloga / Lic. 5560
Tel. (787) 923-0609
psicologailiarodaz@gmail.com

CARTA DE COLABORACIÓN

21 de febrero de 2020

Comprometida con la educación y bienestar social, certifico que estaré colaborando en la investigación doctoral de Ingrid M. Centeno Martell titulada *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*. En esta ocasión, pongo a su disposición mis servicios profesionales gratuitos en el manejo de situaciones adversas emocionales, tales como nerviosismo, que puedan ocurrir durante las entrevistas a profundidad individuales que se efectuarán en este estudio.

De ocurrir alguna situación emocional, la candidata doctoral Centeno Martell se comunicará de inmediato con la suscribiente y se acordará el lugar para atender el evento adverso. La candidata doctoral acompañará a la persona entrevistada que fue afectada con la situación emocional, mientras sea atendida y hasta que se estabilice.

Una vez concluida la intervención y la persona ya este estabilizada, se dará por concluida la entrevista y le excusará de la misma. Luego de este proceso la doctoranda Centeno Martell notificará por escrito a la Junta de Revisión Institucional (IRB por sus siglas en inglés) y la presidenta del comité, la Dra. Elba T. Irizarry-Ramírez.

Cordialmente,



Lcda. Ilia I. Rodríguez Báez, M.A.
Psicóloga/Lic. 5560

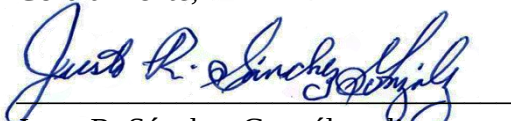
CARTA DE COLABORACION

12 de junio de 2020

Por este medio, yo **Justo R. Sánchez González**, director de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de Mayagüez (ELMERA) certifico que estaré colaborando en la investigación doctoral de Ingrid M. Centeno Martell titulada *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*. Me comprometo en enviar el consentimiento del estudio a los correos electrónicos privados de todos los maestros Música Aplicada de la ELMERA, para que los que deseen voluntariamente participar en la investigación lo firmen y lo envíen a la investigadora. Esta sería mi única función en el proceso de investigación de la doctoranda Centeno Martell.

De no responder 10 maestros durante las primeras dos semanas después de haber enviado el primer aviso mediante correo electrónico, su servidor reenviará el mismo a todos los maestros de Música Aplicada de la ELMERA, para esperar recibir más participantes en el estudio. Por lo tanto, me comprometo en colaborar con la candidata doctoral Centeno Martell sólo por medio del envío electrónico de los consentimientos a todos los maestros de Música Aplicada de la ELMERA, para que puedan firmarlos y llevar a cabo las entrevistas de investigación de manera virtual posteriormente.

Cordialmente,



Justo R. Sánchez González, director
Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini
Mayagüez, Puerto Rico

CARTA DE COLABORACION

15 de julio de 2020

Ingrid M. Centeno Martell
Estudiante Doctoral de Educación
Universidad Interamericana de
San Germán, Puerto Rico

Estimada Sra. Centeno:

Por la presente, yo **Vivian Irizarry**, me comprometo voluntariamente en remitir electrónicamente la invitación del estudio doctoral de Ingrid M. Centeno Martell titulado: *Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia de la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical en una escuela de Bellas Artes*. Su servidora remitirá la invitación del estudio al correo electrónico de todos los maestros de Música Aplicada de la Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini (ELMERA) de Mayagüez, una vez la Junta de Revisión Institucional (o IRB por sus siglas en inglés) apruebe la investigación. De no responder 10 maestros a la invitación durante las primeras dos semanas después de haber enviado el primer aviso mediante correo electrónico, su servidora se compromete en reenviar la misma a cada maestro de Música Aplicada de la ELMERA, para esperar recibir más participantes en el estudio.

Por lo tanto, me comprometo en colaborar con la candidata doctoral Centeno Martell sólo por medio del envío electrónico de la invitación del estudio a todos los maestros de Música Aplicada de la ELMERA.

Vivian Irizarry
Sra. Vivian Irizarry

Secretaria de la
Escuela Libre de Música Ernesto Ramos Antonini de
Mayagüez, Puerto Rico

Apéndice U.

Propuesta de revisión curricular al Programa de Educación Musical Vocal de la UIPR

**Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San German
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Doctoral en Educación**

***Segmento Curricular del
Programa de Educación Musical-Vocal
del Departamento de Música de la
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán***

Ingrid M. Centeno Martell

15 de junio de 2021

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION 3

PARTE I: Identificación del Programa a Analizarse (Titulo, nivel educativo e institución) **4**

PARTE II: Concepción del Currículo y Enfoque Curricular **6**

PARTE III: Modelo de Diseño Curricular **11**

PARTE IV: Factores que Influyen e Impactan el Currículo **17**

PARTE V: Elementos del Currículo **20**

PARTE VI: Resumen y Valoración Crítica **49**

REFERENCIAS 52

APENDICES 53

A. Secuencial del Programa de Educación Musical-Vocal (2018) **54**

B. Modelo de prontuario de pedagogía de la enseñanza instrumental **58**

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es presentar un análisis crítico de un segmento curricular de los cursos del Programa de Educación Musical-Vocal (MUED) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán (UIPR). El mismo identificará el programa específico, nivel e institución a analizarse. Se incluirá una descripción de la concepción y enfoque curricular del mismo, además del modelo de diseño curricular utilizado en el currículo de Educación Musical. El análisis explica los factores que influyen el currículo de la Educación Musical en la UIPR, tales como: económicos, sociales, políticos, culturales, educativos, además de mencionar las agencias reguladoras y acreditadoras que rigen el programa. Los elementos del currículo vigente tales como: orientadores, generadores, reguladores, activadores y multimedios, son explicados en detalle y aplicados a la especialidad. Se incorpora, además, un resumen y valoración crítica al Programa de Educación Musical Vocal de la Universidad Interamericana de San Germán, Puerto Rico. Finalmente, se incluye un modelo de prontuario para un curso de Pedagogía del Instrumento en el Apéndice B, de diseñado por la investigadora, como recomendación de revisión curricular al programa de Educación Musical de la UIPR, Recinto de San Germán.

PARTE I.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA A ANALIZARSE

El programa vigente para analizarse en este trabajo es el segmento curricular de los cursos de Educación Musical General-Vocal (MUED). Se presentarán ocho cursos vigentes del Programa de Educación Musical General-Vocal los cuales son:

1. MUED 1091: Experiencias en el Campo I
2. MUED 2080: Experiencias en el Campo II
3. MUED 3080: Experiencias en el Campo III
4. MUED 3301: Estrategias y Técnicas I: General-Vocal
5. MUED 3302: Estrategias y Técnicas II: General-Vocal
6. MUED 4401: Metodología para la Enseñanza Musical en la
Escuela Elemental
7. MUED 4411: Metodología para la Enseñanza Musical en la
Escuela Secundaria
8. MUED 4919-4920: Práctica Docente en la Enseñanza de la Música:
General-Vocal e Instrumental

Título

El título oficial de este programa es: Bachillerato en Música en Educación Musical General-Vocal (BM).

Nivel Educativo:

El nivel educativo de este análisis es universitario, área subgraduada.

Institución

El análisis vigente del Bachillerato de Educación Musical-Vocal corresponde al de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, bajo el Departamento de Música (UIPR, 2020-2021, p. 417).

PARTE II.

CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO

El currículo de Educación Musical está centrado en desarrollar al estudiante como futuro maestro de escuelas públicas, especializadas (Escuelas Libres de Música o Escuelas de Bellas Artes) o privadas. Esta concepción curricular es apoyada con las definiciones de Ángel Villarini (1996) quien afirma que “los educadores producimos (investigamos, diseñamos e implantamos) currículo para promover el aprendizaje y el desarrollo humano” (p.14). En adición, Villarini (1996) sostiene que el currículo es “una hipótesis de los educadores acerca del proceso de aprendizaje (“la carrera”) que los estudiantes llevarán a cabo a lo largo de sus estudios para lograr ciertas metas (p.14). Finalmente, el autor explica que el “contenido curricular se orientan a lo que es pertinente y significativo para el proceso de desarrollo del estudiante” (p.46). El programa de Educación Musical de la UIPR posee características de una concepción curricular centrada en el estudiante sustentadas a continuación.

El bachillerato en Música en Educación Musical General-Vocal de la UIPR (UIPR, 2021-2021) provee el contenido curricular necesario para cumplir con los requisitos de Certificación de Maestros de Educación en Bellas Artes K-12 (Música General Vocal e Instrumental) del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). El estudiante es preparado para estudiar un instrumento de especialidad, además de uno secundario (guitarra, piano). El mismo tendrá la experiencia de participar en conjuntos mayores (Coro Universitario y/o Coro de Conciertos) y de cámara (cuartetos, conjuntos menores). (UIPR, 2020-2021).

El estudiante obtendrá experiencia docente integrando los conocimientos de los cursos teóricos, históricos, instrumentales, dirección musical, Educación Musical, Educación, además de las clases generales. Cada alumno de Música Aplicada aplicará las técnicas de enseñanza-aprendizaje adquiridas de los cursos de Metodologías y Experiencias de Campo en la Educación Musical y en Educación. El programa de Música requiere que cada estudiante tome unas pruebas diagnósticas de ubicación en las áreas de Teoría de la Música y en su nivel de capacitación de Música Aplicada (tocar o cantar).

El programa de Educación Musical de la UIPR posee una concepción curricular enfocada en el estudiante, donde a través de maestros especialistas en Música se lleva al estudiante a satisfacer sus necesidades de conocimientos, además de las psicológicas y sociales. Esta concepción curricular está sustentada y explicada claramente como sigue: “La Universidad está comprometida con el desarrollo integral del estudiante, especialmente, en el nivel subgraduado de su formación académica” (UIPR, 2013, p. 24, 39). A través de estas experiencias musicales, el currículo de Educación Musical de la UIPR fortalece su posición de centrar el mismo en el estudiante y sus habilidades creadoras para ejecutar y enseñar adecuadamente la disciplina de Música (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

ENFOQUE CURRICULAR

El programa de Educación Musical del Departamento de Música de la UIPR tiene un enfoque curricular basado en la Escuela Académica de Estructuras de la Disciplinas, ya que enfatiza el estudio de Música Aplicada (fundamental), además de la Educación Musical. Su foco plantea, el estudio de la Música desde perspectivas históricas, teóricas, prácticas y educativas (UIPR, 2020-2021). Su currículo lleva como objetivo responder a la descripción de cursos del catálogo de la UIPR, a través de los profesores especialistas de la materia de Música y Educación Musical. El profesor de Música tiene como propósito desarrollar estudiantes que investiguen, indaguen y adquieran destrezas de conocimientos específicas en la disciplina de Música y la Educación Musical.

Este enfoque aplicado a la disciplina musical se apoya a través de las explicaciones sostenidas por Villarini (1996), Posner (2005) y McNeil (2009) a continuación. Ángel Villarini (1996) afirma que las disciplinas académicas se sostienen sobre el conocimiento. Este educador define una disciplina académica como “un método para construir conocimiento y una estructura conceptual para entender o manejar un aspecto de la realidad” (Villarini, 1996, p. 29). Por tanto, la disciplina académica enfoca el desarrollo del conocimiento a través del contenido curricular de la materia de especialidad.

Por otro lado, Posner (2005) explica que la Escuela Académica de Estructuras de las Disciplinas sostiene que es importante establecer qué se debe enseñar en las escuelas y quiénes son los responsables de impartir el conocimiento de las materias. El foco primordial de las Estructuras de las Disciplinas es establecer “el centro de atención del currículo a las asignaturas, en particular a las disciplinas del conocimiento” (Posner, 2005, p. 56). Esta escuela establece que los expertos en las materias son los profesores universitarios, de manera que en ellos recae la responsabilidad de diseñar los contenidos curriculares de la disciplina académica (Posner, 2005).

Asimismo, McNeil (2009) explica que las disciplinas se clasifican en diferentes materias o asignaturas basados en diversos principios o relaciones. McNeil (2009) afirma que “knowledge is classified as different forms: mathematics, science, arts, social sciences, and the like” (p. 179). El autor, añade además, que “the academic discipline curriculum divides knowledge into separate subject, each with its characteristic ideas, meanings, and methods” (McNeil, 2009, p. 179). Finalmente, el autor describe cuál debe ser el propósito del currículo de las Estructuras de las Disciplinas como sigue: “This curriculum is designed to prepare students to enter the discipline as scholars and perhaps to contribute to the development of knowledge in the field. The goal is to help students think like subject matter specialist” (McNeil, 2009, p. 179).

El Programa de Educación Musical General- Vocal de la UIPR cumple con la descripción de Villarini (1996), Posner (2005) y McNeil (2009), enfatizando que la Escuela Académica de Estructuras de la Disciplinas debe enseñarse por especialistas en la materia que fomenten el desarrollo de conocimientos y conceptos fundamentales de la asignatura. Los cursos de Música Aplicada y Educación Musical son diseñados e impartidos por los profesores universitarios especialistas en cada área de la materia. Se enfatiza el estudio de la disciplina pura o fundamentada en la Música dentro del Programa de Educación Musical, además de complementar el mismo con técnicas y metodologías adquiridas de los cursos de Educación Musical (MUED) y Educación (EDUC). El estudio de la Música es enfocado en términos del desarrollo de las creaciones musicales presentadas con un alto nivel de valor artístico hacia la ejecución de un instrumento principal y secundario (UIPR, 2020-2021).

El estudiante de Música deberá tomar clases individualizadas de su instrumento de especialidad con una firme percepción, comprensión y sensibilidad hacia el estudio de la Música Aplicada. Estas áreas de estudio en Música Aplicada son fundamentales para formar al futuro maestro de Música (UIPR, 2020-2021). En el campo del saber de la materia en Música se requiere

que el estudiante fortalezca las áreas de Música Aplicada (pura) en instrumentos o voces, la Historia Occidental, Literatura, Análisis y Dirección Musical, además de la Historia de la Música de Puerto Rico. Esta disciplina académica requiere, además, que, el estudiante combine, relacione y aplique los contenidos curriculares de Música con los de Educación Musical y Educación, enfocándose en el desarrollo de las técnicas de enseñanza coral, instrumental, metodología, tecnología musical, además de las experiencias de campo educando (UIPR, 2020-2021). De esta manera, las Estructuras de las Disciplinas en Música combinan la ejecución (Música Aplicada en instrumentos o voz) de manera individual o grupal, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical.

PARTE III.

MODELO DE DISEÑO CURRICULAR

El Programa de Educación Musical General-Vocal de la UIPR de San Germán, ha sido diseñado de acuerdo a los requisitos del documento institucional titulado “*Guías para la Revisión de Programas Académicos Únicos y Compartidos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico*” (UIPR, 2013). El mismo sostiene que dicho documento incorpora aspectos de las “Guías para el Desarrollo Curricular en la Universidad Interamericana de Puerto Rico” (UIPR, 2013), en la cual se fundamentan los programas académicos de la institución.

El modelo de diseño curricular del Programa de Música es de tipo técnico- científico, ya que se basa en unas guías universitarias para organizar las experiencias estudiantiles, curriculares y metodológicas de manera lineal, estructurada y continua. Este a su vez, fundamenta su modelo curricular en unas metas, misión, objetivos, contenidos, actividades y procesos evaluativos que se relacionan íntimamente con el desarrollo integral del estudiante. El Programa de Educación Musical de la UIPR elabora su currículo en base al diseño curricular de Ángel Villarini, ya que es orientado al estudiante y a su desarrollo integral plasmado a través de las guías curriculares de la

institución. El diseño curricular humanista de Ángel Villarini (1996) ayuda a dirigir a los docentes de Educación Musical en diseñar un currículo centrado en el estudiante y orientado a través de los documentos oficiales de la institución, tales como las “*Guías para el Desarrollo Curricular en la Universidad Interamericana de Puerto Rico*” (UIPR, 2013).

El Currículo de Desarrollo Humano Integral conocido como CODHI y creado por Ángel Villarini (1996) responde a las necesidades del estudiante en términos individuales, sociales y/o culturales. El Programa de Educación Musical de la UIPR se enfoca en desarrollar unas competencias musicales en sus estudiantes respondiendo a las estructuras de la disciplina académica de la Música. Las necesidades cognoscitivas, sociales y culturales de los estudiantes de Música son atendidas a través de los contenidos básicos de la disciplina, apoyándose en el diseño curricular programático de Villarini. Este currículo es explicado por Villarini (1996) como sigue: “Se construye de acuerdo a recursos, necesidades y características específicas de los estudiantes, su comunidad y de la institución en la que se ofrece” (p. 97). A su vez, el currículo programático define los enfoques curriculares, aplicados en este programa a las estructuras de las disciplinas. En adición, Villarini (1996) enfatiza que los prontuarios se preparen en base a las experiencias estudiantiles que ayudan a integrar al maestro con el estudiante a través de las actividades diarias de la sala de clase. El autor afirma, además, que “Es en este encuentro, de maestros y estudiantes, que el currículo se convierte en experiencia social simbólica y mediatizada; en práctica social” (Villarini, 1996, p. 97). Por ende, el programa de Educación Musical de la UIPR responde al diseño curricular de Ángel Villarini atendiendo las necesidades estudiantiles (cognoscitivas y socioculturales) basándose en unas metas claras y específicas, proveyendo unidad, identidad y progreso en sus competencias musicales. Estas a su vez se desarrollan a través de las guías curriculares elaboradas por la UIPR y explicadas a continuación.

El Bachillerato de Educación Musical General-Vocal de la UIPR, Recinto de San German, es un programa único en la isla, de manera que la revisión de este recae sobre una sola unidad académica, de acuerdo con las *Guías para el Desarrollo Curricular en la Universidad Interamericana de Puerto Rico* (UIPR, 2013). La UIPR espera que se revisen los programas cada cinco años. Sin embargo, el programa de Música es revisado de acuerdo con las necesidades que surgen en términos estudiantiles, docentes, curriculares o de acuerdo a los requisitos de las agencias acreditadoras de la institución. Al estudiar el programa vigente, se incluyó el estudio de las Guías de Revisión Curricular de la UIPR (2013) y el Secuencial Curricular de Educación Musical vigente del 2018 (Ver apéndice A). Dichos documentos requieren que el programa de Música cumpla con los siguientes requisitos departamentales:

- Contenido de la Propuesta.
- Orden de las Resoluciones.
- Aspectos Relevantes en la Elaboración de la Propuesta y las Resoluciones.
- Los Prontuarios.
- Modificación de Prontuarios.
- Los Ejes Temáticos del Currículo la UIPR.
- Las notificaciones al Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR).

Las revisiones curriculares requieren además unos criterios aplicados a los programas únicos como lo es el de Música, en el Recinto de San Germán. Estos criterios de revisión curricular incluyen (UIPR, 2013):

- Tiempo de última revisión que no sea mayor de cinco años.
- Señalamientos de agencia acreditadoras.
- Cambios en las disciplina para el mercado de empleo o escuelas profesionales.

- Cambios en el ambiente externo (tecnología, leyes, profesión).
- Cambios en leyes federales o instituciones de educación superior.
- Los resultados de avalúo.
- Prioridades del Plan Estratégico Sistémico.
- La matrícula esté disminuyendo.

Los procesos curriculares en Educación Musical deben además tener aprobación de las *Guías para la Revisión de Programas Académicos Únicos y Compartidos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico* (UIPR, 2013):

- La Vicepresidencia de Asuntos Académicos, Estudiantiles y Planificación Sistémica (VAAEPS) presentadas a través de la Oficina de Asuntos Curriculares (OAC).
- La VAAEPS eleva el documento a la rectora y decanos del Recinto de San German.
- El director departamental recibe el remitente de los rectores y decanos de estudios.
- El director del departamento planifica y organiza la revisión curricular a la fecha requerida para la revisión curricular.
- El director departamental designa un comité para revisar el programa académico, con un presidente designado.
- El comité preparará una propuesta curricular con la aprobación de la facultad.
- La propuesta se somete al Decanato de Estudios y al Senado Académico del Recinto.
- El comité podrá solicitar ayuda a otras oficinas tales como: Decanato de Estudios, Senado Académico, Consejo Universitario y la VAAEPS.
- El Senado Académico lo estudia y toma decisiones sobre el mismo.
- El Senado Académico refiere las resoluciones a la rectora del recinto.

- La rectora lo refiere al Consejo Universitario para su aprobación.
- El Consejo Universitario considera la propuesta a través de la secretaria ejecutiva.
- El presidente estudia la propuesta, de ser aprobada anteriormente.
- La VAAEPS establece la fecha de vigencia de la propuesta y notificación al CEPR.
- La VAAEPS modifica y crea los cursos en el sistema computarizado de Banner.

Los modelos curriculares que el programa de Música someta deben completarse en un máximo de dieciocho (18) meses y el Senado Académico tiene dos meses para llegar a una resolución sobre la propuesta sometida.

El programa de Música sigue los requisitos de las Guías para Revisión de Programas Académicos de la UIPR (2013), al momento de crear un modelo de diseño curricular. El mismo se elabora a través de una propuesta escrita con los requisitos ya mencionados además de las siguientes secciones de acuerdo a las *Guías para la Revisión de Programas Académicos Únicos y Compartidos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico* (UIPR 2013):

- Contenidos de la Propuesta: Descripción, secuencial, metas, objetivos, perfil del egresado y cursos del programa.
- Orden de las resoluciones: Creación, eliminación o modificación de cursos, requisitos de admisión, retención, transferencias y de graduación,
- Aspectos Relevantes en la Elaboración de Propuestas y las Resoluciones: Título, descripción, requisitos, créditos y codificaciones del curso, cursos nuevos y total de créditos.
- Prontuarios: Escritos de acuerdo a las Guías para la Elaboración de Prontuarios y el Manual de Facultad de la UIPR, Contiene encabezamiento, información y descripción general del curso, objetivos, contenido temático, actividades, evaluación, recursos educativos, bibliografías y notas especiales.

- **Modificación de Prontuarios:** Incluye cambios permitidos y no permitidos al curso, además se evalúa los cambios al programa general.

Finalmente, el modelo de diseño curricular del Programa de Educación Musical-Vocal está centrado en los ejes transversales para el desarrollo de valores cristianos-ecuménicos, valores éticos, democráticos y cívicos. El programa de Educación Musical cumple con este requisito a través del estudio y ejecución de Música clásica/moderna religiosa en los conjuntos musicales (coros); los éticos se enfatizan en los cursos de metodologías al aplicarlos a la sala de clase y la enseñanza musical y los democráticos se presentan en las manifestaciones sociales pasivas (coros y facultad del Departamento de Música de la UIPR) en defensa del estudio de las Bellas Artes en el DEPR, tal como el proyecto “Salvemos las Bellas Artes de Puerto Rico” (Figuerola, 2015).

PARTE IV.

FACTORES QUE INFLUYEN E IMPACTAN EL CURRÍCULO

El programa de Educación Musical de la UIPR es influenciado por siete factores que impactan el mismo en la toma de decisiones curriculares. Estos se dividen en económicos, sociales, políticos, culturales, educativos (internos y externos), además de las influencias de las agencias reguladoras y acreditadoras. A continuación, se exponen cada uno de los factores y sus influencias en el currículo de la Educación Musical.

Factores Económicos

El Departamento de Música tiene una matrícula aproximada de 152 estudiantes de Música (G. Morales, comunicación personal, 10 de junio de 2021). Los fondos disponibles de la UIPR para operar el Programa de Música podrían bajar si disminuye la cantidad de estudiantes en admisión y retención del mismo. En adición, el programa podría ser eliminado de no tener suficiente cantidad de alumnos que justifique su permanencia en la institución. En la actualidad, el Departamento de Música goza de una buena matrícula de estudiantes admitidos, retenidos y

graduados. Actualmente, su matrícula se ha enriquecido con el nuevo programa Doctoral en Artes Musicales, único en Puerto Rico, además de su maestría en Educación Musical.

Factores Sociales

Los estudiantes del programa de Música pertenecen a las tres clases sociales de baja, mediana y alta. Existen alumnos que no tienen becas federales, trabajo o ayudas externas. Estos estudiantes son de clase social baja, siendo que se les dificulta sufragar los pagos de matrícula. La clase social media se ve en mayor número a través de los estudiantes que tienen o no tienen becas federales o institucionales, pero pagan sus matrículas o diferencias de cuotas. En menor grado encontramos la clase social alta, no afrontando problemas para sufragar los costos de matrícula y disfrutando de otros beneficios económicos (carro, matrícula, materiales, alimentos) que le permiten estudiar cómodamente. Estos factores sociales pueden o no afectar la retención del Programa de Educación Musical en el Recinto.

Factores Políticos

La UIPR labora independientemente al sistema político de Puerto Rico. Sin embargo, se toma parte activa en mejorar el currículo universitario, de ocurrir factores sociopolíticos que influyan el sistema educativo de la institución (Ej.: Bajo la amenaza del impuesto del IVU (2014-2015) a las universidades de Puerto Rico, el presidente, Lic. Manuel A. Fernós, facultad general, administración y estudiantes de la UIPR, tomaron parte activa en la defensa de abstener a las instituciones educativas superiores de este cargo adicional a las matrículas).

Factores Culturales

La UIPR tiene influencias religiosas fundamentadas en la Iglesia Presbiteriana. Se requiere que todo estudiante tome un curso de religión (GECF 1010-Introducción a la Fe Cristiana). En adición, la cultura influye en el currículo a través de actividades que preservan nuestras costumbres (conciertos, exhibiciones de arte, talleres). Se incluye además, el estudio de cursos que influyen culturalmente al estudiante, tales como los de: Historia, Apreciación Musical y del Arte, Historia de la Música de Puerto Rico, Religión y Sociales.

Factores Educativos (internos y externos)

Internos. Las relaciones entre facultad y estudiantes influyen en el currículo a través de los cursos de Música Aplicada. El trabajar individualmente con los estudiantes permite visualizar cambios a la enseñanza individual de la Música. Además, las relaciones o fricciones entre facultad y la administración o director pueden influir en el currículo al intentar modificar o desarrollar los conocimientos musicales, de acuerdo a las necesidades del estudiante y a través de la autorización superior (Hoffer, 2017).

Externos. El Departamento de Música cuenta con una Asociación de Estudiantes de Música (ADEM) que influyen las áreas del currículo, solicitando cursos o cambios al mismo. Además, esta asociación vigila que se atiendan las necesidades estudiantiles, sociales, culturales,

religiosas y/o actividades curriculares de los alumnos del Departamento de Música. ADEM es guiado por un profesor universitario del departamento, quien funge como consejero de la asociación estudiantil, además de contar con las directrices del director departamental y la facultad de Música en general.

Factores de las Agencias Reguladoras y Acreditadoras

La UIPR es regulada por el Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR), otorgándole permiso para operar en la isla. En adición, está acreditada por el CEPR y la *Middle State Association*. Estas últimas, dan fe de la calidad docente/educativa de la UIPR y permiten que el Programa de Educación Música, al igual que los demás, pueda estar debidamente acreditado para poder ofrecer sus programas educativos a los estudiantes.

PARTE V.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Los elementos del Programa de Educación Musical-Vocal de la UIPR, Recinto de San Germán se dividen en orientadores, generadores, reguladores, activadores y multimedios. Los mismos serán definidos y aplicados al análisis presente del segmento curricular de Educación Musical-Vocal.

Elementos Orientadores

El elemento orientador se presenta a nivel macro, enfocándose en desarrollar los fines y objetivos del currículo. Lleva como objetivo determinar qué busca el currículo y para qué se establece, dando origen a la política educativa de la institución (Mazacón, 2012).

El bachillerato de Educación Musical-Vocal tiene su elemento orientador plasmado en el Catálogo General de la UIPR (2020-2021) para el nivel subgraduado. La visión, misión y metas de la institución se encuentran expresados en dicho documento oficial (UIPR, 2020-2021). Se

incluye a continuación la visión, misión y metas de la UIPR, además de los objetivos y descripción general del bachillerato de Educación Musical-Vocal.

Visión. La UIPR es una institución de educación superior que se enfoca en la búsqueda de calidad y excelencia académica. Enfatiza el desarrollo de valores democráticos y éticos en un contexto cristiano ecuménico (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

Misión. El ofrecimiento de una educación superior en artes y ciencias a través de la enseñanza, investigación y servicio comunitario, es la misión fundamental de la UIPR. Todas las áreas están basadas en un contexto cristiano ecuménico. Los programas educativos se ofrecen desde preescolar hasta nivel superior. En adición, la misión incluye el desarrollo del área social donde se trabaja con personas de diferentes condiciones sociales y económicas de Puerto Rico y otros países.

Se incorpora a la misión de la UIPR la enseñanza de áreas informativas y telecomunicaciones. La misión primordial de la institución es que sus egresados sean personas educadas, responsables, de altos valores a la democracia, religión y medio ambiente, demostrando sus competencias desarrolladas para ser líderes ocupacionales y profesionales. La UIPR enfatiza que sus estudiantes demuestren su potencial educativo a través de un medio ambiente sin discrimin, de acuerdo con la ley y los estándares de agencias acreditadoras. Estas deben estar en conexión con la excelencia académica, el pensamiento crítico y científico, la sensibilidad en las artes, además de la habilidad de convivencia social (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

Metas. La UIPR tiene siete metas fundamentadas para el estudiantado de nivel subgraduado resumidas a continuación.

1. Promover un ambiente de paz, basados en los valores ecuménicos y desarrollo integral del estudiante.
2. Promover una educación integral, donde se desarrollen personas educadas en las

distintas disciplinas demostrando su buen uso de pensamiento crítico, dominio del lenguaje español e inglés y el uso de ética cívica social a través de la integración ambiental.

3. Responder a las necesidades estudiantiles a través del ofrecimiento de distintos programas académicos para niveles subgraduado y graduado, de manera presencial o a distancias.
4. Fomentar el continuo crecimiento de facultad en su disciplina de estudio y en el desarrollo de técnicas, modalidades y métodos, que respondan a la naturaleza estudiantil.
5. Fomentar el desarrollo investigativo en la comunidad académica.
6. Promover eficiencia educativa, administrativa y estudiantil, de acuerdo a la ley y las agencias acreditadoras de la institución.
7. Cultivar el liderazgo en la universidad para el enriquecimiento social, cultural y económico, a través de la asistencia en proyectos comunitarios, empresariales y profesionales (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

Descripción del Programa Bachillerato en Música. El Bachillerato en Música (BM) en Educación Musical General-Vocal cumple con los requisitos necesarios del Departamento de Educación de Puerto Rico para certificar a un estudiante como maestro de Bellas Artes con especialización en Educación Musical General-Vocal, a llevarse a cabo desde kínder hasta grado doce. Esto incluye trabajar en las escuelas privadas y especializadas de Música y Bellas Artes como maestros de instrumentos individualizados o conjuntos vocales.

El programa está fundamentado en el desarrollo de la percepción, comprensión y sensibilidad hacia el arte musical, a través de la creatividad musical, estudio de la historia y literatura, análisis teórico, la dirección de conjuntos, la Educación Musical y la ejecución de la Música Aplicada (UIPR, Catálogo General, 2020-2021). El estudiante participará en conjuntos vocales (coros), de cámara (grupo menor), además de tomar clases individualizadas de Música Aplicada en los instrumentos de piano, voz y guitarra.

Los estudiantes de Música integrarán los conocimientos musicales a sus materias de Educación y Educación Musical. Dichos conocimientos se amplían a través del estudio de métodos y estrategias de Educación Musical llevadas a cabo en los cursos de experiencias de campo y la práctica docente vocal o instrumental.

Para graduarse del BM, todo estudiante de Música deberá cumplir con los requisitos de admisión a la universidad, el programa de maestros (PEM), además de los requisitos de cada curso de especialidad y general.

Objetivos generales del Programa. El estudiante de música mostrará conocimiento y comprensión en (UIPR, Catálogo General, 2020-2021):

1. Las metodologías de enseñanza musical.
2. La tecnología musical a través de arreglos vocales e instrumentales.
3. El entrenamiento auditivo en la armonía musical ejecutada en el piano o guitarra.
4. El análisis y preparación de un ensayo con repertorio de distintas culturas.
5. El estudio de los elementos musicales fundamentales tales como ritmo, melodía, armonía, timbre, textura y forma y su aplicación a los diferentes periodos históricos.
6. El desarrollo de la composición musical en las distintas eras musicales.
7. El estudio del currículo de educación musical enfocado en sus diferentes áreas históricas, filosóficas, estéticas, metodológicas, psicológicas y educativas.
8. La interpretación musical a primera vista en la enseñanza aplicada y los conjuntos musicales.
9. El desarrollo de la musicalidad y expresividad artística como solista, en conjunto grupal y como maestro de música.
10. El desarrollo de juicios críticos para influenciar una producción musical y cultural.
11. La valoración de la música puertorriqueña y de Latinoamérica en el diseño

curricular de un programa que incluya actividades de ejecución, creación, improvisación, auditivas y de apreciación musical.

12. El compromiso con la educación musical y la tecnología como un medio para desarrollar sus capacidades musicales.

ELEMENTOS GENERADORES

El elemento generador se define como los actores sociales del entorno cultural, social, histórico del alumno (Mazacón, 2012). Los mismos incluyen los docentes, director del departamento, los alumnos y organizaciones estudiantiles.

El elemento de generadores del Departamento de Música consta de 245 estudiantes de Música, enseñado por nueve profesores a tiempo completo y 18 (aprox.) a tiempo parcial que se encargan en impartir conocimientos musicales; un director departamental, que vigila todo lo relacionado a las necesidades estudiantiles y de facultad; y una organización estudiantil (ADEM) que vigila los intereses estudiantiles, curriculares, culturales y socio-económicos del programa (G. Morales, comunicación personal, 10 de junio de 2021). El programa consta con la participación de la facultad que complementan el BM (MUED y MUSI), Profesores de Educación (EDUC), para cumplir con la certificación de maestros de Puerto Rico (PEM) y la facultad del programa de estudios generales (PEG).

Los requisitos del bachillerato en Educación Musical son de 48 créditos, con 31 créditos medulares, 65 créditos de concentración, 6 créditos distributivos prescritos y 3 créditos electivos, para la suma de 153 créditos totales, al completar su grado (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

Por otra parte, la UIPR requiere unos requisitos de admisión al programa en términos estudiantiles y otros a nivel de facultad para ser empleado por la institución, discutidos a continuación.

Perfil de admisión de los Estudiantes. El perfil de admisión de los estudiantes se presenta a continuación.

Requisitos generales. Cada estudiante de Música deberá entregar una transcripción de crédito mostrando graduación de una escuela superior acreditada con promedio mínimo de 2.00 o su equivalente. En adición, presentará los resultados de las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU) que ofrece el *College Board*, mostrando las puntuaciones en el área de razonamiento verbal y matemático y en las materias de español e inglés. Los estudiantes con primer idioma en inglés podrán mostrar los resultados del SAT. El estudiante deberá obtener un índice de admisión mínimo de 800, a través de la suma de los exámenes PEAU y su promedio académico. Si el estudiante tiene un promedio mayor a 3.00, será eximido de las pruebas PEAU para la admisión a la UIPR (UIPR, Catálogo General, (UIPR, 2020-2021)).

Requisitos departamentales. Se requiere a todo estudiante de Música tomar un examen de ubicación en rudimentos musicales (teoría) y en su instrumento (ejecución), con una aprobación mínima de 70 por ciento o más. De no aprobarlo, el mismo tomará cursos de capacitación en las áreas teóricas y de Música Aplicada. Por otro lado, el estudiante de Educación Musical también tiene requisitos de Admisión a la Práctica Docente. Estos consisten en sostener una entrevista con el coordinador del programa de Prácticas Docentes en Música, al menos cuatro semanas antes del semestre que llevará a cabo su práctica. Deberá además llenar una solicitud de admisión a la Práctica Docente, junto con una transcripción oficial de créditos aprobados. Entregar una autobiografía con énfasis en su experiencia musical educativa. El estudiante deberá tener un promedio de 2.50 o más en los cursos de concentración y en general. Deberá haber aprobado todos los cursos pre requisitos de práctica docente en EDUC y MUED, de acuerdo al catálogo vigente (UIPR, Catálogo General, 2020-2021)).

Perfil de la Facultad. La facultad a jornada completa de la UIPR será empleada bajo uno

de los siguientes rangos académicos de acuerdo a su preparación y años de experiencia profesional: Instructor, Catedrático Auxiliar, Catedrático Asociado o Catedrático. Este profesor deberá cumplir con una carga docente a jornada completa (enseñanza, investigaciones y/o asignaciones administrativas). Debe además cumplir con los deberes y responsabilidades expuestos en el Manual de Facultad (UIPR, 2012). Para ser admitido a la cátedra universitaria a tiempo completo como instructor, la UIPR requiere que el profesor posea una maestría o un grado profesional o su equivalente, en la materia que enseña, por una institución acreditada por agencias locales, de Estados Unidos o de una institución de reconocida reputación académica.

Para ser catedrático auxiliar se requiere un doctorado o grado profesional en la materia que enseña, de una institución acreditada (como se explicó en el de instructor), una maestría con un mínimo de 18 créditos adicionales hacia el doctorado en la materia que enseña y por lo menos, dos (2) años de experiencia docente en una institución postsecundaria acreditada. También se aceptan profesores con una maestría en la materia que enseña y tres (3) años de experiencia docente en una institución postsecundaria acreditada (UIPR, 2012).

Para ser empleado como catedrático asociado deberá tener un doctorado, o una maestría con todos los cursos aprobados de un doctorado, excepto la defensa. Se aceptan en adición, con 30 créditos doctorales y cinco años mínimos de experiencia universitaria. La UIPR también concede el rango académico de catedrático con todos los requisitos explicados anteriormente, además de unos específicos adicionales para ostentar el mismo (UIPR, 2012).

Perfil del Director del Programa de Música. El programa de Música tiene un director que funge como encargado de este. El director es la autoridad máxima de los programas y la facultad responde a él como primera línea de mando en la toma de decisiones (UIPR, 2012). Al seleccionar quien será el director departamental la UIPR, se establece un comité de búsqueda con miembros de la facultad de Música a tiempo completo. Se escogerán tres miembros que no deseen

la posición a través del voto directo de la facultad del departamento. Se entrevistará al candidato y someterá al decano de estudios justificando la recomendación del profesor. Los requisitos de facultad a jornada completa serán requerimientos previos aprobados que tendrá el candidato a director departamental. El ejecutivo principal (rector) tomará la decisión final (UIPR, 2012).

ELEMENTOS REGULADORES

El elemento regulador parte del nivel del salón de clases, enfatizando sus objetivos, contenidos, conocimientos, destrezas y evaluación (Mazacón, 2012). Los elementos reguladores se presentan en los prontuarios de los cursos de Educación Musical del Programa de Música. El catálogo incluye la descripción de cada curso del BM. En adición, los objetivos cognoscitivos, psicomotores y afectivos están incluidos en los prontuario de las clases. La evaluación es incluida a través de la descripción de los cursos (catálogo) y específicamente en el área evaluativa de los prontuarios. Se presenta a continuación la descripción, objetivos, contenidos y evaluación de los siguientes cursos: MUED 1091, 2080, 3080, 3301, 3302, 4401, 4411 y 4915.

MUED 1091 Experiencias de Campo en la Educación Musical I

Descripción. Exponer al estudiante a diversos escenarios educativos con el propósito de observar, analizar y reflexionar acerca del ambiente escolar, la función del maestro y de otro personal docente y no docente. Requiere 10 horas lectivas, un mínimo de 10 horas en el escenario educativo y aprobarlo con un mínimo de B.

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Sintetizar las funciones de los componentes que forman parte del sistema educativo de Puerto Rico de acuerdo con las leyes vigentes.
2. Discutir las funciones de las agencias formales e informales que contribuyen al desarrollo y formación del estudiante.

3. Analizar el componente docente y no docente del sistema educativo público y privado de Puerto Rico.
4. Explicar la organización del sistema educativo de Puerto Rico y su interrelación (Nivel Central, Regional, Distrito y Escuela).
5. Analizar sobre cada una de las experiencias de campo y las implicaciones profesionales de los mismos.
6. Observar críticamente desde la perspectiva estudiante maestro el ambiente escolar del sistema público y privado.
7. Interactuar con el personal docente y no docente del sistema educativo para comprobar la profesión seleccionada.
8. Reflexionar sobre el sistema educativo y su vocación como futuro maestro.

Contenidos:

1. Experiencias de campo en el escenario educativo. Conceptos básicos-Educación: Formal e Informal. Instrucción, Currículo, Aprendizaje en múltiples contextos, Vocación/profesión/estándares. Escuela como comunidad de aprendizaje: Pública y Privada. Maestro: Funciones y Roles. Estudiante: Derechos y Deberes. Escenario educativo. Personal: Docente y no docente. Observación crítica/Reflexión/Portafolio.
2. Organigrama del Departamento de Educación de Puerto Rico.
3. Portafolio: Propósito, Contenido y Criterios de Evaluación.
4. Visitas a los escenarios educativos: Público y Privados.

Evaluación:

- A. Portafolio: 80%
- B. Examen: 20%

MUED 2080 Experiencias de Campo en la Educación Musical II

Descripción. Experiencias de campo a través de visitas a escuelas con programas de Educación Musical, con el propósito de observar, reflexionar y analizar acerca del ambiente, el manejo de la sala de clases, las estrategias de enseñanza, la participación y el manejo del tiempo. Requiere 15 horas lectivas, un mínimo de 15 horas en el escenario educativo y aprobar el curso con un mínimo de B. Requisito: MUED 1091. Concurrente con MUED 4401. (*Catálogo General UIPR*).

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Práctica en salón de estrategias de enseñanza de canciones e instrumentos musicales (flauta dulce, percusivos).
2. Preparación de objetivos y planes en educación musical escritos para el nivel elemental.
3. Ejecución de flauta dulce acompañada de pistas instrumentales.
4. Práctica y aplicación de las metodologías internacionales de Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki y Emile Dalcroze.
5. Práctica de micro-enseñanzas sencilla con un estudiante (s) de escuela elemental.
6. Análisis de cinco observaciones a maestros de música en el nivel elemental.

Contenidos:

A. CANCIONES, TECNICAS Y ETAPAS DE APRENDIZAJES:

1. Técnicas de enseñanza de una canción
2. Técnicas de aprendizaje y control de grupo
3. Enseñanza y práctica de canciones en forma global y por frases.
4. Técnicas de aprendizaje y control de grupo
5. Aplicación y estudio de las etapas de Piaget en la educación musical en el nivel elemental.

B. OBJETIVOS Y PLANES

Estudio y redacción de objetivos y planes cortos y largos.

C. EJECUCION MUSICAL

1. Práctica de actividades musicales que guarden relación con áreas melódicas, instrumentales, auditivas y físicas.

2. Práctica de elementos musicales rítmicos, melódicos, armónicos, de formas musicales o timbres aplicados a partituras musicales de nivel elemental.

D. METODOLOGIAS INTERNACIONALES

Práctica en salón de las metodologías internacionales de Zoltán Kodály (Sílabas Rítmicas, Señales de mano, Do movable) Carl Orff (instrumentos percusivos), Shinichi Suzuki (Enseñanza Pre-escolar, pre-pentagrama) y Emile Dalcroze (Movimiento Corporal y Canciones de Gestos).

Evaluación:

A. EVALUACION OBJETIVA: 25%

1. 1 Examen Parcial 20 100

2. 1 Examen Final (portafolio electrónico) 20 100

3. 4 Pruebas Cortas (aprox.) 20 25 c/u 100

(Objetivos, planes, prácticos de flauta y ritmo)

B. ASIGNACIONES CORTAS: 10 25%

Asignaciones escritas 100

(Canción, objetivos, planes, métodos internacionales)

C. *MID-TERM GRADE 10 25%

	*5 Observaciones a Maestros	20 c/u	100
D.	<u>ENSEÑANZA:</u>	20	25%
	Micro-enseñanza de actividad corta cantada		100
	<u>TOTAL FINAL:</u>	*600 Puntos (o más)	100%

MUED 3080 Experiencias de Campo en la Educación Musical III

Descripción. Experiencias clínicas como estudiante-maestro en una escuela con programas de Educación Musical. Énfasis en su desarrollo profesional y en la utilización de estrategias educativas efectivas para trabajar con grupos pequeños y luego con la totalidad del grupo. Requiere 15 horas lectivas, un mínimo de 25 horas en el escenario educativo y aprobar el curso con un mínimo de B. Requisitos: MUED 2080 y la autorización del Coordinador o Supervisor de Práctica Docente. Concurrente con MUED 4411. (Catálogo General Sub graduado de la UIPR).

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Práctica de objetivos cognoscitivos, psicomotores y afectivos para una clase de nivel secundario en música.
2. Redacción de planes largos y cortos con todas las partes básicas de planificación para la enseñanza de música en escuela secundaria.
3. Práctica en escuelas de los métodos internacionales de Kodály, Orff, Dalcroze y Suzuki.
4. Práctica en escuela de estrategias de control de grupo para estudiantes de nivel elemental y secundario.
5. Ejecución de flauta dulce en clase y las escuelas de nivel secundario.
6. Experiencia y demostración individual de micro-enseñanzas en las escuelas de niveles elementales y secundario.

7. Redacción y análisis de cinco observaciones a maestros de música en escuelas públicas o privadas de nivel secundario.
8. Redacción de informes escritos y orales sobre temas de control de grupo, estrategias y/o metodologías de música.

Contenidos:

A. OBJETIVOS:

Repaso y práctica de objetivos largos y cortos con sus partes aplicados para el uso de la enseñanza en la escuela secundaria.

B. PLANIFICACION:

Repaso y redacción de planes cortos y largos con sus partes básicas aplicadas en el nivel elemental y secundario.

C. METODOLOGIAS INTERNACIONALES:

Práctica en salón y escuelas de las metodologías internacionales de Zoltán Kodály (Sílabas Rítmicas, Señales de mano, Do movable) Carl Orff (instrumentos percusivos, flauta dulce), Shinichi Suzuki (Enseñanza Preescolar, pre-pentagrama), Emile Dalcroze (Movimiento Corporal y Canciones de Gestos) y Edwin Gordon (*Audiation*).

D. INFORME ESCRITOS Y ORALES:

Resumen de capítulos en libros relacionados al manejo de la sala de clase para maestros principiantes, además del estudio de estrategias de enseñanzas en música.

E. EJECUCION MUSICAL:

1. Práctica de actividades musicales que guarden relación con áreas melódicas, instrumentales, auditivas y físicas en las experiencias reales del campo a nivel secundario.
2. Práctica de elementos musicales rítmicos, melódicos, armónicos, formas musicales o timbres aplicados a partituras musicales en las microenseñanzas de nivel elemental y secundario en la flauta dulce.

Evaluación:

A. EVALUACION OBJETIVA:

300

1. Examen Parcial (4 Educadores)

100 20%

2.	Examen Final	100	20%
3.	4 Pruebas Cortas (aprox.) 25 c/u	100	20%
Teóricos y Prácticos: Educadores, flauta y ritmo)			
B.	<u>ASIGNACIONES CORTAS:</u>	100	10%
Objetivos, planes, métodos internacionales, resúmenes			
C.	<u>OBSERVACIONES ESCOLARES :</u>	100	10%
5 Observaciones a Maestros (<i>Midterm grade</i>) 20 c/u			
D.	<u>ENSEÑANZA:</u>	100	20%
Micro-enseñanza en Escuela 100			
	<u>TOTAL FINAL:</u>	*600 Puntos (Aprox.)	100%

MUED 3301 Estrategias y Técnicas I: General Vocal

Descripción. Análisis de fundamentos de la técnica vocal y su aplicación en la enseñanza vocal o coral. Examen de técnicas fundamentales de ejecución y estrategias de enseñanza de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante. Integración del estudio de influencias culturales y musicales en el desarrollo del repertorio coral.

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Crear una base de conocimiento para métodos y materiales en la enseñanza coral.
2. Establecer los fundamentos filosóficos para la creación de un programa coral.
3. Determinar la metodología coral que se ha de utilizar de acuerdo a la base filosófica de educación musical.
4. Diseñar un currículo coral de acuerdo a las necesidades del nivel educativo y la disponibilidad del mismo.

5. Establecer los parámetros de evaluación de acuerdo al currículo de educación musical.
6. Evaluación de las voces de acuerdo al nivel escolar y a las edades.
7. Desarrollar los parámetros que se han de utilizar en la audición, reclutamiento y retención de estudiantes en el programa coral.
8. Identificar y seleccionar repertorio coral de acuerdo al nivel académico y las voces disponibles.
9. Establecer la metodología a utilizar en la audición coral.
10. Analizar una partitura vocal-coral en el estudio y la preparación para un ensayo.
11. Preparación vocal del coro con la implementación de ejercicios técnicos corales de calentamiento.
12. Identificar problemas vocales que pueden surgir en las voces en la práctica de ejecución coral según el nivel del coro y la dificultad de la partitura.
13. Reconocer lugares de tensión vocal en la música seleccionada e implementar diversos métodos para facilitar la ejecución de la misma.
14. Diseñar programas para ejecutar en diferentes niveles.
15. Seleccionar la música de acuerdo al nivel de dificultad y al tipo de programa que se está planificando.
16. Organizar el programa y establecer los parámetros para que sea un programa exitoso.

Contenidos:

1. Base filosófica (propósito y base filosófica, Citar lo que menciona la Asociación Nacional para la Educación Musical (NAFME por sus siglas en inglés) referente a los estándares de la enseñanza coral en los diferentes niveles escolares, explicar la importancia de incluir la música

como un requisito en los programas educativos en las escuelas).

2. Reclutamiento y retención de estudiantes (Motivación para cantar, Lugares ideales para encontrar estudiantes al reclutar).

3. Audición y ubicación de estudiantes (Información relevante durante la audición, Formularios de audición, Tipos de coro y niveles que se pueden ofrecer, Ubicación de las voces y formación coral, Desarrollo y evaluación de un currículo coral).

4. Desarrollo de un currículo coral (Estándares nacionales de educación de las artes, Contenido y secuencia, Ejemplos de currículo en cada nivel, Evaluación de estudiantes, Asistencia, Actitud y cooperación, Desarrollo y destrezas de conocimiento musical, Aptitud y logros, Porcentaje adecuado).

5. Repertorio (Selección de repertorio, Cuándo ordenar música, Dónde encontrar música, Creación de archivos de música).

6. Programación de música.

7. Análisis musical y preparación de partitura.

8. El ensayo (Calentamiento vocal, Lectura a primera vista, Principio y final del ensayo)

9. Manejo de conducta durante el ensayo (Disciplina y reglas establecidas al comienzo del programa coral).

10. Técnicas vocales y destrezas de musicalidad:

a. Voz cambiata: Repertorios

b. Producciones y conjuntos musicales

c. Administración de programas corales

Evaluación:

A. Clase diaria y asistencia 30%

B. Exámenes 50%

C. Portafolio y asignaciones 20%

MUED 3302 Estrategias y Técnicas II: General Vocal

Descripción. Análisis de fundamentos de la técnica vocal y su aplicación en la enseñanza vocal o coral. Examen de técnicas fundamentales de ejecución y estrategias de enseñanza de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante. Integración del estudio de influencias culturales y musicales en el desarrollo del repertorio coral.

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Identificar las principales escuelas de canto.
2. Determinar la metodología vocal que se utiliza de acuerdo a cada escuela de canto.
3. Explicar el mecanismo de la voz cantada utilizando como base la filosofía de cada escuela de canto.
4. Detectar e identificar las dificultades vocales del estudiante a través de la metodología del canto.
5. Resolver situaciones de tensión en la voz aplicando diferentes técnicas.
6. Comprender los problemas de salud con los que debe lidiar el cantante para prevenirlos y mantener una salud vocal.
7. Evaluación de las voces de acuerdo al nivel escolar y a las edades.
8. Desarrollar los parámetros que se han de utilizar en la audición, reclutamiento y retención de estudiantes en el programa coral.
9. Establecer la metodología a utilizar en la audición coral.
10. Preparación vocal del coro con la implementación de ejercicios técnicos corales de calentamiento.

11. Identificar problemas vocales que pueden surgir en las voces en la práctica de ejecución coral según el nivel del coro y la dificultad de la partitura.

12. Reconocer lugares de tensión vocal en la música seleccionada e implementar diversos métodos para facilitar la ejecución de la misma.

Contenidos:

1. Fundamentos de la voz cantada (Escuela Italiana, Francesa, Americana y Alemana)
2. Anatomía de los resonadores (Nariz, Laringe (oro faringe), Senos maxilares, Senos nasales, Paladar duro y paladar blando)
3. Elementos importantes en la impostación de la voz (Altura, Profundidad y Conexión vocal)
4. Aplicación e integración de estos conceptos en la voz cantada con ejercicios técnicos (Mecánica de la voz cantada y hablada, Respiración, Apoyo, Tipos de respiración, Músculos envueltos en el apoyo: Diafragma, Recto-abdominal, Músculos oblicuos y transversos)
5. Clasificación de las voces (Registro, Tesitura, Ejercicios que ayudan a la clasificación de la voz)
6. Condiciones vocales físicas y emocionales que afectan al cantante (alergias, enfermedades físicas, enfermedades emocionales, abuso vocal, pólipos, nódulos)
7. Técnicas vocales y destrezas de musicalidad (Problemas vocales que pueden surgir en las voces en la práctica de ejecución coral según el nivel del coro y la dificultad de la partitura).

Evaluación

A.	Clase diaria y asistencia	30%
B.	Exámenes	50%
C.	Portafolio y Asignaciones	20%

MUSI 4401 Metodología de la Enseñanza Musical en la Escuela Elemental

Descripción. Análisis de teorías del aprendizaje y de las metodologías aplicables en la enseñanza de la música. Énfasis en la exposición a experiencias rítmicas, creativas, canciones infantiles y la flauta dulce, utilizando los métodos Orff, Kodály, Suzuki y Dalcroze. Incluye la preparación y la evaluación de materiales educativos, elaboración de tareas y redacción de planes. Requiere aprobar el curso con un mínimo de B. Requisitos EDUC 2032, 2870, MUSI 4500, MUED 3330, 3331, o MUED 3301-3302 y cursos de Música Aplicada hasta nivel 2—2. Concurrente con MUED 2080.

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

1. Diseñar e identificar objetivos y planes escolares en música.
2. Analizar y aplicar las diferentes técnicas de enseñanzas y control de grupo en la microenseñanza.
3. Demostrar el manejo de los dos tipos de métodos de enseñanza de canciones en el salón.
4. Formular actividades musicales que giren alrededor de las áreas melódicas, auditivas y motoras del estudiante.
5. Experimentar las técnicas internacionales de educadores musicales e integrarlas en el uso de instrumentos fundamentales.
6. Emplear las estrategias del método Kodály, Suzuki, Dalcroze y Orff a través de las sílabas rítmicas, señales de manos, canto, movimientos corporales y uso de instrumentos percusivos Orff.
7. Investigar y ampliar temas relevantes sobre la educación musical en la escuela elemental, a través de libros y revistas profesionales.

Contenidos:

A. CANCIÓN, APRENDIZAJE, CONTROL Y CURRÍCULO

1. Enseñanza y práctica de la canción en forma global y por frases
2. Técnicas de aprendizaje y control de grupo
3. Cap. #8 “Singing in the Classroom: Primary Grades”, p. 97
4. Cap. #9 “Singing in the Classroom: Intermediate and Upper Grades”, p. 110
5. Cap. #22 “Child Development in Music: Piaget’s Timeline”, p. 271

B. OBJETIVOS Y PLANES

1. Enseñanza de objetivos, Plan Largo (ECA) y corto.
2. Estudio de las actividades con conceptos melódicos, auditivos, físicos e

instrumentales.

C. REPASO DE CAPITULOS DE OBJETIVOS Y PLANES

1. Cap. #23 “Lesson Planning for Kindergarten and Grades 1-2”, p. 286
2. Cap. #25 “Teaching Music in Grades 3-4”, p. 319
3. Cap. #26 “Teaching Music in Grades 5-6”, p. 358

D. CONCEPTOS MUSICALES

1. Cap. #3 “Rhythm”, p. 17, * p. 40
2. Cap. #4 “Melody”, p. 42, *p. 50
3. Cap. #5 “Harmony”, p. 59
4. Cap. #6 “Form”, p. 69
5. Cap. #7 “Expression and Tone Quality”, p. 77, *p. 78

E. LOS CUATRO EDUCADORES MUSICALES

1. Estudio y práctica de las contribuciones educativas de Zoltán Kodály, Carl

Orff, Schnichi Suzuki y Emile Jacques-Dalcroze

2. “Orff Instruments”, p. 175

3. Cap. 19 “Popular Approaches to Method”, p. 235

4. Cap. 16 “The Recorder”, p. 191

Evaluación. La evaluación del curso consiste de:

- A. un examen parcial (100 Pts.)
- B. un examen final (100 Pts.)
- C. 4 pruebas cortas (25 c/u)
- D. Asignaciones cortas (objetivos, planes, definiciones) (100 Pts.)
- E. Proyectos (materiales, instrumentos, canciones, resumen de artículo) (100 pts.)
- F. Micro enseñanza en la sala de clase escolar (K-6). (50 pts.)

MUSI 4411 Metodología de la Enseñanza Musical en la Escuela Secundaria

Descripción. Exposición y discusión de los métodos y filosofía para la enseñanza de la música. Incluye el estudio de las características del proceso de planificación, evaluación, avalúo, preparación y evaluación de temas y materiales orientados al currículo musical del nivel secundario. Requiere aprobar el curso con un mínimo de B. Requisito: MUED 4401. Concurrente con MUED 3080. 3 créditos. (UIPR, *Catalogo General*, 2013-2015).

Objetivos. Los estudiantes serán capaces de:

- A. Preparación de planes en formato largo y corto.
- B. Estudio de los cuatro educadores internacionales y aplicación de sus técnicas a la educación musical.
- C. Elaborar materiales de evaluación y “Assessment” en una clase de música preparando exámenes que guarden relación con los conceptos musicales de nivel secundario.
- D. Examinar las diferentes personalidades y tipos de roles de maestros de música en la escuela.

- E. Integrar las diferentes técnicas de disciplina al salón de clases en el nivel secundario aplicando estrategias de motivación para grupos y/o individualmente.
- F. Ejecutar melodías sencillas y escalas en la flauta dulce.
- G. Comparar las diferentes filosofías educativas de la educación musical.
- H. Valorar la importancia de la música en la escuela secundaria y su utilidad en el currículo de las Bellas Artes.

Contenidos:

- A. ESTUDIO Y PREPARACIÓN DE OBJETIVOS Y PLANES ESCOLARES.
- B. EVALUACION Y “ASSESSMENT”:
Prueba y Ejercicios, Métodos de Calificar Notas y Medios para Medir y Evaluar la labor del Alumno. (Medición, “Assessment” y Evaluación del Aprovechamiento Académico, Dalila Rodríguez-Irlanda).
- C. ESTUDIO DE LAS METODOLOGÍAS DE KODÁLY, ORFF, SUZUKI Y DALCROZE Y SUS APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN MUSICAL.
- D. PERSONALIDAD DEL MAESTRO:
Cap. 3- “Cualidades y Competencias de un Buen Educador. (Introduction to Music Education, Charles Hoffer)
- E. DISCIPLINA EN MUSICA:
Cap. 2- Motivación y Disciplina en la Educación Musical- (Teaching Music – Managing the Succesful Music Program, Darwin E. Walker).

Evaluación: La evaluación del curso consiste de:

- A. Un examen parcial (100 Pts.)
- B. Un examen final (100 Pts.)
- C. 4 Pruebas Cortas (25 pts. c/u)

- D. 3 Proyectos: Registro, Calendario, Ejemplo de Examen (25 pts. c/u)
- E. Asignaciones Cortas: Planes, educadores, entrevista (100 pts.)

MUED 4919 y 4920 Práctica Docente en la Enseñanza de la Música: General Vocal

Descripción. Curso diseñado para estudiantes del Bachillerato en Música con especialidad en Educación Musical General- Vocal (MUED 4919) o Educación Musical Instrumental (MUED 4920). Experiencias docentes supervisadas por el profesor universitario en un salón de clases u otros escenarios educativos en la enseñanza de la música general-vocal o instrumental. El estudiante desempeña las funciones del maestro regular y demuestra las competencias adquiridas a través de su programa de estudio. Se requiere que el estudiante haya aprobado 120 créditos, de los cuales 75 deben ser en cursos de Música. Los interesados deben radicar su solicitud cuatro semanas antes de finalizar el semestre regular, anterior al cual interesan hacer su práctica (UIPR, Catálogo General, 2020-2021).

Objetivos. Durante el semestre el estudiante:

1. Demostrará su capacidad para reconciliar la teoría adquirida en cursos universitarios con la práctica de la enseñanza en un salón de clases mediante la planificación sistemática y enseñanza en las clases que le sean asignadas.
2. Realizará 10 visitas a escuelas de diferentes niveles, donde observará crítica y analíticamente clases de música al igual que de otras materias.
3. Desarrollará destrezas y confianza en el manejo de un grupo en el salón de clases.

Contenidos:

1. El contenido se determinará de acuerdo al nivel escolar en el cual se realice el internado y los Estándares para el Programa de Bellas Artes del Departamento de Educación.

2. Se programarán varios seminarios al principio y durante el semestre. Es necesaria la asistencia, se tratan temas específicos relacionados al planeo, metodología, materiales, problemas, evaluación y otros.

3. Contenido adicional lo componen diez (10) visitas de observación hechas a diferentes maestros de experiencia y sus escuelas diferentes. Cinco de ellas a maestros de música. Se aceptará una sola hecha al maestro cooperador. Un formulario con preguntas guías ha sido diseñado para estas observaciones. Deberá ser firmado por el maestro observado luego de la visita.

Evaluación. El interno será evaluado por el maestro cooperador y por el supervisor universitario. Estará sujeto al Reglamento para la Práctica Docente adoptado por el Recinto de San Germán, la legislación vigente y a las normas adoptadas por el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Evaluación del Maestro Cooperador. Contará para un 40% de la nota final en el curso, a través de dos evaluaciones.

Evaluación del Supervisor Universitario:

A. Contará para 60% de la nota final en el curso. Se calculará obteniendo un promedio entre la calificación obtenida como resultado de las visitas del supervisor y los materiales entregados por el interno al final del semestre.

B. El supervisor realizará varias visitas durante el semestre, usualmente en tres ocasiones. Cada evaluación tendrá un valor total de 100 puntos.

C. Se otorgará nota por materiales entregados al final del semestre, libreta profesional, registro y otros documentos requeridos.

D. Cada interno asistirá a una entrevista al finalizar el internado para nota.

ELEMENTOS ACTIVADORES O METÓDICOS

El elemento activador o metódico presenta las metodologías, estrategias o técnicas de enseñanza que adquiere el alumno (Mazacón, 2012). El curso de Experiencias en el Campo de la Educación Musical I (MUED 1091) le da la oportunidad al estudiante en conocer los documentos

oficiales del DEPR relacionados a su disciplina, además de hacer varias observaciones a maestros de música del sistema público. Los cursos de Experiencias Clínicas en la Educación Musical II y III (MUED 2080 y 3080), proveen actividades de realizar microenseñanzas en el nivel elemental y superior para la enseñanza grupal solamente, observaciones e investigaciones a realizarse con tópicos relacionados.

Los cursos de Estrategias y Técnicas Vocales I y II (MUED 3301 y 3302) proveen actividades estudiantiles donde los estudiantes simulan en el salón universitario la preparación de un coro con experiencias relacionadas al reclutamiento de estudiantes en una escuela, clasificación de voces y destrezas investigativas al seleccionar y localizar el repertorio coral adecuado para el nivel del estudiante. Se enfatiza, además, las estrategias de enseñanza vocal y el control de grupo de un conjunto coral. Por otra parte, los cursos de Métodos Elementales y Secundarios en la Música (MUED 4401 y 4411) enfatizan obtener experiencias de enseñanza de música desde Kinder hasta grado doce en la sala de clase real. Los estudiantes tienen la oportunidad de hacer micro-enseñanzas en escuelas con grupos, preparando planes y clases de acuerdo al nivel asignado (experiencia extracurricular). Además, hacen observaciones y entrevistas a maestros para adquirir estrategias de enseñanza y control de grupo. Finalmente, el curso de Práctica Docente en Música (MUED 4919-4920) le permite al estudiante de Música adquirir experiencias docentes reales a diario, donde tienen la oportunidad de elaborar planes, objetivos, exámenes y materiales que guarden relación con la Educación Musical. La Práctica Docente le permite al estudiante desarrollar sus técnicas de control de grupo, estrategias y metodologías para el nivel asignado, además de aplicar técnicas de avalúos.

ELEMENTOS MULTIMEDIOS

El recurso multimedia se basa en los materiales tecnológicos o físicos del programa de estudio (Mazacón, 2012). Estos recursos tecnológicos ayudan a los estudiantes a desarrollar

actividades con equipos de aprendizajes (computadoras) e instrumentos musicales que los enriquecen en conocimientos. El programa de Música provee un laboratorio de computadoras en el edificio de *Music Annex*, donde los estudiantes pueden utilizar las computadoras con programas musicales, enfocando los elementos de multimedios. Además, tienen otras facilidades del Centro de Informática y Telecomunicaciones (CIT) y la biblioteca o Centro de Acceso a la Información (CAI) de la UIPR, donde pueden imprimir, utilizar el Internet y/o las computadoras para sus trabajos académicos. Los estudiantes pueden, además, utilizar el uso del Internet en los edificios de *Music Hall* y *Costello Hall*. El Departamento de Música les provee, además, salones de prácticas para las ejecuciones musicales y préstamo de instrumentos musicales para aquellos que no poseen recursos económicos para comprarlos.

PARTE VI:

RESUMEN Y VALORACIÓN CRÍTICA

El presente análisis crítico del currículo de Educación Musical General-Vocal de la UIPR presenta una concepción curricular enfocada en satisfacer las necesidades del estudiante de Música, a través de los contenidos musicales presentes en la disciplina académica. Se encontró que el Programa de Música cumple con las características del modelo curricular de Ángel Villarini (1996) plasmados a través de los documentos oficiales de la UIPR.

El Programa de Educación Musical de la UIPR mantiene una consistencia interna entre sus metas, objetivos, concepción y perspectiva curricular enfocadas en las necesidades conceptuales y sociales del alumno, realizadas a través de los contenidos curriculares de la especialidad. A través de este análisis, se ha encontrado que el Programa de Educación Musical cumple con las necesidades estudiantiles, institucionales y socioculturales del medio ambiente académico. Posee unos elementos curriculares muy bien estructurados a nivel departamental y apoyado continuamente por la facultad, administración y estudiantes del Programa de Música. Sin embargo, este análisis observa que se debe reforzar las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada en el elemento regulador de los cursos de Educación Musical.

En el programa vigente, existe la necesidad urgente que los estudiantes de Educación Musical obtengan experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada dentro de los requisitos de todos los cursos con códigos MUED, para proveer unas destrezas de campo laboral en la enseñanza de los instrumentos que los alumnos tanto necesitan y utilizarán en el futuro. Además, actualmente los estudiantes de Educación Musical carecen de experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada, debido a que su programa académico no lo requiere. Desafortunadamente, los estudiantes de Educación Musical toman cuatro a cinco años de un instrumento o canto para graduarse sin ningún curso de pedagogía instrumental y mucho menos sin

unas experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada que les provea microenseñanzas, observaciones, metodologías, técnicas, estrategias, repertorio musical y conocimiento administrativo de cómo manejar un estudio musical económica y pedagógicamente.

Los estudiantes de Música terminan su BM absteniéndose de unas experiencias clínicas de enseñanza instrumental donde el maestro trabaja privadamente con un estudiante. Son empleados por el DEPR o instituciones privadas para enseñar en programas especializados tales como las Escuelas Libres de Música o las de Bellas Artes, sin preparación pedagógica en su instrumento principal. Más aún, terminan enseñando de manera igual o similar a como ellos le enseñaron en la universidad de estudio, por carecer de experiencias clínicas en su instrumento y de una clase de pedagogía del instrumento de su especialidad. Los estudiantes del programa de Música carecen de metodología instrumental/vocal, recursos apropiados para los diferentes niveles y especialidades musicales de estudio y desconocen las técnicas de enseñanza instrumentales adecuadas para la enseñanza adecuada de la Música Aplicada de manera privada. Por ende, el programa actual, no atiende completamente estas necesidades vitales de experiencia clínicas en la docencia de la Música Aplicada para los estudiantes de Educación Musical.

Los cursos de MUED necesitan incluir las experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada, además del enfoque grupal que se ofrece, para cubrir las necesidades de enseñanza instrumental de los futuros maestros de Música. Este análisis encontró que los únicos cursos que incluyen una experiencia de enseñanza real a través de microenseñanzas son los las materias de MUED 4401, 4411, 2080, y 3080 (Métodos Elementales y Secundarios en Música, Experiencias Clínicas en la Educación Musical II y III). Los demás cursos de Educación Musical carecen de esta importante unidad de aprendizaje. Además, los cuatro cursos de MUED 2080, 3080, 4401 y 4411 cumplen con la experiencia laboral de enseñanza musical grupal, pero no individualizada en la Música Aplicada. Los demás cursos, no incluyen ni tan siquiera una experiencia grupal en

coros o salones de Música de K-12. Cabe mencionar, que algunos de estos cursos incluyen experiencias docentes entre los mismos estudiantes universitarios (*Peer-teaching*), careciendo de alta validez experimental, a nivel o real para el alumno especialista en Educación Musical, ya que necesitan experimentar la docencia de la Música Aplicada de manera individualizada en los instrumentos musicales con estudiantes de escuelas públicas o privadas.

Al no incluir la experiencia docente en los cursos de MUED limitamos a los estudiantes de Música en adquirir un buen control de grupo, metodología, dominio de la materia, manejo de planificación y evaluación, además del buen uso de recursos y materiales adecuados para la docencia de la Música Aplicada. Por ende, este segmento curricular, recomienda la inclusión de experiencias clínicas en la docencia de la Música Aplicada de todos los cursos de Educación Musical (MUED) para que los futuros estudiantes del programa puedan graduarse mejor capacitados y tengan las competencias musicales y educativas necesarias para fungir eficientemente en los sistemas educativos del país. Se recomienda, además, que el Departamento de Música considere añadir un curso de pedagogía del instrumento que cumpla con las características y requisitos debidos para capacitar a los futuros docentes de la Educación Musical. Se incluye un modelo de prontuario (Apéndice B) para la inclusión de un posible curso de pedagogía del instrumento al bachillerato de Educación Musical.

REFERENCIAS

- Figuerola, A. (2015). Reclamo por la enseñanza de Bellas Artes en las escuelas públicas. *Primera Hora*. Recuperado de <https://www.primerahora.com/noticias/gobierno-politica/notas/reclamo-por-la-ensenanza-de-bellas-artes-en-la-escuelas-publicas/>
- Hoffer, C. (2017). *Introduction to Music Education*. 4rd ed. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc..
- Mazacón, A. (2012). *Lugar pedagógico: Clasificación de los elementos del currículo*. Recuperado de: <http://lugarpedagogico.blogspot.com/2012/05/clasificacion-de-los-elementos-del.html>

- McNeil, J.D. (2009). *Contemporary curriculum-In thought and action*. 7th ed. Danvers, Massachusetts: John Wiley and Sons, Inc.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. 3ra ed. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2011). *Revisión Curricular de los grados: Bachiller en Artes en Música, Bachiller en Música en Educación Musical General-Vocal, Bachiller en Música en Educación Musical Instrumental y Bachiller en Música en Música Aplicada*. San Germán, Puerto Rico: Senado Académico.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2012). *Manual de Facultad*. Recuperado de: <http://documentos.inter.edu/docs/index.php?category=6>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2013). *Guías para la revisión de programas académicos únicos y compartidos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Vicepresidencia de Asuntos Académicos, Estudiantiles y Planificación Sistémica.
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2020-2021). *Catálogo General: 2020-2021*. Recuperado de: https://documentos.inter.edu/wpadmin/adminajax.php?juwpfisadmin=false&action=wpfd&task=file.download&wpfd_category_id=374&wpfd_file_id=23376&token=fd69541353a25803d8fc58320df6126b&preview=1
- Villarini, A. R. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Río Piedras, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Apéndice V.

Certificación del Editor de la Disertación Doctoral

Certificación

Yo, Lester L. Jiménez Jiménez, certifico:

Que: Se revisó y se editó el proyecto de investigación de la estudiante Ingrid Marianne Centeno Martell.

Que: Se siguieron las normas establecidas en el Manual de Disertación Doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Que: Las referencias fueron corregidas de acuerdo con el Manual de la American Psychological Association (APA).

Para que así conste, firmo y expido la siguiente certificación hoy, 1 de julio de 2021.



Lester L. Jiménez Jiménez
Editor

Apéndice W.

Documento de Cierre de Protocolo (*Protocol Closure Report*)



INTER AMERICAN UNIVERSITY OF UERTO
RICO
INSTITUTIONAL REVIEW BOARD
PROTOCOL CLOSURE REPORT
©®2019

Instrutions:

*All researchers must upload and submit to the Inter American University of Puerto Rico Institutional Review Board (IAUPR – IRB) a final report when the research processes are completed. Graduate students, must submit a copy of the final thesis chapters (4 & 5) in the IRB NET platform under the original protocol that was approved. **This document must be completed and signed in blue ink by all researchers and if applicable by the researcher’s mentor. The information provided here must match the procedures presented and approved by the IRB.***

I. General Information

IRB NET ID NUMBER	1529649-1
EXTERNALLY FUNDED PROJECT	☐ Yes ☒ No If Yes provide Grant Number and Agency Name:
PROTOCOL TITLE	Valoración sobre la pertinencia de la preparación académica y las experiencias clínicas para la docencia en la Música Aplicada y su impacto en la seguridad emocional según maestros de Educación Musical
ORIGINAL APPROVAL AND EXPIRATION DATES:	14 de mayo de 2020 al 14 de mayo de 2021
CONTINUING REVIEW APPROVAL AND EXPIRATION DATES	No aplica.
PI NAME	Ingrid M. Centeno Martell
EMAIL	INGRID_CENTENO@intersg.edu ingrid-centeno@hotmail.com
INSTITUTION/CAMPUS	UIPR, Recinto de San Germán
DEPARTMENT/PROGRAM	Programa Doctoral en Educación

CO PI NAME	N/A
EMAIL	
INSTITUTION/CAMPUS	
FACULTY MENTOR NAME	
EMAIL	
INSTITUTION/CAMPUS	

II. Consent/Assent Documents

<i>Did all participants received a copy of the consent/assent document?</i>	Sí, aquellos que así lo solicitaron.
<i>Does the researcher have on file the consent/assent document copies?</i>	Sí. Lo retendrá por tres años y luego los destruirá junto a toda la información recopilada en la investigación, tanto documental como digital.

III. Research Results

<i>Are the results are directly related to a dissertation?</i>	☒ Yes (Thesis: upload chapters 4 and 5 all other researchers upload final report) ☐ No
<i>Will results be published?</i>	☒ Yes (explain) La disertación doctoral será entregada a la Escuela de Estudios Graduados e Investigación (EEGI) y al Centro de Acceso a la Información (CAI) del Recinto de San Germán, tanto digital como impresa/encuadernada (de ser solicitado), por lo cual estará disponible para consulta de otras personas, especialmente estudiantes doctorales. Se espera publicar los resultados en alguna revista profesional. ☐ No

IV. Data Management and Storage

<i>Who will serve as data custodian?</i>	La investigadora.
<i>Where and how will data be stored?</i>	Los datos y la información documental y digital se guardarán en la casa de la investigadora, bajo llave y con clave de acceso. La información digital está guardada con clave que conoce exclusivamente la investigadora.

For how long?	Los retendrá por tres años y luego los destruirá.
Will participants receive a copy of published results upon request?	☐ Yes (explain how and the type of information that will be shared) ☒ No , aunque si desean examinar la disertación lo pueden hacer en la EEGI o en el CAI, siguiendo los protocolos de protección y seguridad establecidos por dichas oficinas y el Recinto de San Germán.

V. *Certifications*

I/We certify that the information provided in this form and on the IRB NET platform is complete and correct. **I/We** understand that as Principal Investigator and Co- Principal Investigator, were responsible for the conduct and ethical performance of this project, the protection of the rights and welfare of human subjects, and strict adherence to any stipulations imposed by the IAUPR- IRB.

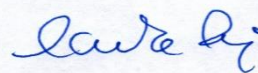
Researcher/Graduate Student Signature: _____



Date: 1 de julio de 2021

I certify that I have reviewed the information included in this form and on the IRB NET platform and **that I attest to the scientific merit of this study** and the competency of the investigator(s) to conduct the project. **With my signature I certify that the campus has knowledge that all research activities related to this protocol have ended.**

Department Chair Signature and Date: 1 de julio de 2021



Faculty Mentor Signature and Date: 1 de julio de 2021

