

## Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas, y Políticas desde una Perspectiva Socio-Ecológica

Carlos R. Abril<sup>1</sup>; Johanna E. Abril<sup>2</sup>

Recibido: 14 de abril de 2017 / Aceptado: 30 de junio de 2017

**Resumen.** La educación musical formal está presente en un gran número de escuelas primarias y secundarias a lo largo de las Américas, aunque tanto las políticas educativas, planes de estudios y su implementación varían según regiones, estados e instituciones educativas. El conocimiento de las condiciones actuales de la educación musical en un hemisferio, cada vez más interconectado e interdependiente, podría ofrecer ideas para resolver desafíos de acceso, igualdad, y equidad hacia una educación artística de calidad. Este artículo ha sido escrito para proporcionar una sintaxis general, no exhaustiva, de la investigación sobre programas y políticas de música escolar a lo largo de las Américas. Más específicamente, dentro de un marco socioeconómico, hemos tratado de determinar de qué manera factores externos afectan las prácticas docentes así como el impacto de los docentes de aula en estas fuerzas. Se espera que esta examinación ofrezca ideas a quienes elaboran y promueven políticas educativas en artes, para asegurar que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y acceso a una educación musical escolar de calidad.

**Palabras clave:** Educación musical; políticas educativas; América; programas escolares de música.

### [en] School Music Education in the Americas: Conditions, Practices, and Policies from a Socio-Ecological Perspective

**Abstract.** Formal music education is offered in many primary and secondary schools across the Americas, though policies, curriculum, and instruction vary by region, state, and school. Understanding the conditions of music education in an increasingly interconnected and interdependent hemisphere may offer ideas for solving the challenges of access and equity to quality arts education. This article was written to provide a general, not exhaustive, survey of the research on school music programs and policies in the Americas. More specifically, we sought to determine how external factors impact classroom practices and classroom practitioners impact these forces, within an adapted socioecological framework. The hope is that this examination offers ideas for arts education policy makers and advocates for improving conditions that ensure students are provided with equal opportunity and access to quality music education in schools.

**Keywords:** music education; educational policies; Americas; school music programs.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Un marco socio-ecológico. 3. Convicciones, prácticas, y participación. 3.1. América del Norte. 3.2. América Latina. 4. La socio-ecología. 4.1. Dentro de la escuela. 4.2. Desde afuera de la escuela. 5. Conclusiones e implicaciones. 6. Referencias.

<sup>1</sup> University of Miami  
c.abril@miami.edu

<sup>2</sup> University of Miami  
j.abril1@umiami.edu

**Cómo citar:** Abril, C. R.; Abril, J. E. (2017). Educación Musical Escolar en las Américas: Condiciones, Prácticas, y Políticas desde una Perspectiva Socio-Ecológica, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 29-45.

## 1. Introducción

Si creemos que todos los niños y niñas, independientemente de su origen o clase social, tienen derecho a una educación musical de calidad, entonces las instituciones escolares son el lugar ideal para llevar a cabo tal propósito. Las instituciones educativas son espacios físicos muy próximos a los hogares y comunidades de los estudiantes, y cuya administración está regulada por entidades estatales de educación que establecen estándares y evalúan la calidad de la educación que es impartida. Asimismo, las escuelas forman parte de la cotidianidad de los estudiantes desde que estos tienen alrededor de cinco o seis años. Si bien hay otros lugares donde niños y niñas pueden estudiar música (e.g., en casa o en un conservatorio de música), las escuelas son lugares ideales para ofrecer igualdad de oportunidades para aprender música. Este ha sido el mantra de la educación musical en los Estados Unidos durante casi cien años, cuando en 1923 Karl Gehrkens, al hablar sobre la importancia de la educación musical escolar, hizo un llamado que pedía “música para cada niño/a y cada niño/a para la música” (Heideingsfelder, 2014).

En diferentes partes del mundo se han realizado avances en relación a esta visión dentro del contexto escolar, los cuales han tenido diversos grados de éxito. Estos avances han abarcado desde políticas estatales y nacionales pertenecientes al nivel macro y que se enfocan en la educación artística (Abril, 2009), hasta esfuerzos a nivel micro, tales como el diseño de cursos innovadores en música que tienen el objetivo de incluir a un segmento más amplio de la población estudiantil (Clements, 2010). De esta manera, la educación musical está presente en escuelas primarias y secundarias a lo largo de las Américas, pero su naturaleza, función y rol en la escuela difiere entre regiones y naciones. En la actualidad, no existen estudios que se hayan centrado en el estado general de la música en las instituciones educativas públicas de las Américas. Dado que la historia de la educación musical en esta región del mundo tiene una larga tradición y que recientes políticas nacionales han afectado a la situación de la educación musical, hemos pensado que un enfoque regional estaría justificado. Por consiguiente, el propósito de este artículo es examinar las condiciones generales de la educación musical en las escuelas públicas a lo largo de las Américas, así como considerar de qué manera las políticas educacionales a nivel general, impactan a los programas de música y las aulas de las escuelas primarias y secundarias. Esta examinación puede ofrecer un entendimiento más profundo sobre las formas en que factores externos impactan las prácticas educativas en el aula, así como las distintas formas en que los profesionales responden dentro de un marco socio-ecológico. Finalmente, el objetivo de este artículo es considerar la forma en que políticos y partidarios de la educación musical podrían trabajar para mejorar condiciones que aseguren que los estudiantes en las escuelas tengan acceso igualitario a la educación musical por medio de las escuelas. Para proporcionar una imagen contemporánea de las condiciones de la educación musical en las Américas, los estudios revisados estarán generalmente limitados a aquellos realizados en las últimas dos décadas.

## 2. Un Marco Socio-Ecológico

Urie Bronfenbrenner (1994) propuso la utilización de un modelo socio-ecológico para entender mejor el desarrollo humano así como para analizar las diferentes influencias sociales y ambientales en las vidas de los niños y niñas. El modelo socio-ecológico proporciona un marco que facilita el entendimiento de las relaciones entre personas así como los ambientes sociales que moldean o afectan a esas personas. Este modelo es conceptualizado como una serie de contextos sociales anidados que parten desde los espacios más íntimos que afectan a cada individuo hasta contextos de nivel social más amplio. Si bien este modelo no fue originalmente diseñado para comprender las políticas educativas en cuanto a la educación artística, puede, en su forma adaptada, servir como un marco teórico para el análisis de las relaciones entre los diversos factores que impactan a los programas de música escolares, aulas, y profesores/as (véase Figura 1).

En nuestro modelo adaptado, los programas de música ocupan un lugar central. Es en este espacio central donde la educación musical es impactada por diversos factores que afectan su calidad y desarrollo, por ejemplo: el espacio físico, materiales y equipos, estudiantes, y los profesores/as. Este tipo de programas está enmarcado en el ámbito escolar que incluyen factores que no se limitan solamente las instalaciones escolares, materiales, presupuestos, administradores, otros profesores, personal, estudiantes, familias, etc. Para entender como estos factores impactan el programa de música, sostenemos que necesitamos entender a las instituciones educativas dentro de los contextos ecológicos en los cuales existen. En el modelo socio-ecológico, este nivel es conocido como el micro-sistema y se cree que es el nivel que mayormente influye la naturaleza de los programas de música (Abril y Bannerman, 2015). Es en este nivel se insertan los programas de música y se crean conexiones de forma regular.

El meso-sistema es el nivel en el que los agentes dentro del micro-sistema se conectan entre sí, lo cual representa una interdependencia e interconexión entre los factores y agentes en una institución escolar. Bronfenbrenner se refiere a este sistema como un sistema de micro-sistemas (1994). Un ejemplo de nuestra adaptación podría ser un profesor de música que trabaja con los administradores escolares y otros maestros para determinar el plan de clases para el año escolar. Otro ejemplo podría ser la interacción entre los profesores de música y los padres de algún estudiante.

El siguiente nivel es el exo-sistema, el cual es un espacio educativo donde los agentes del micro-sistema (profesores, administradores escolares) solo pueden participar ocasionalmente. En los entornos educativos, este es otro nivel de administración y formulación de políticas educativas. Este nivel también involucra a organizaciones culturales, coordinadores o supervisores de artes, universidades locales, y coordinadores de capacitación profesional. El exo-sistema involucra vínculos entre los macro- y micro-sistemas pero son menos obvios. Pueden ocasionalmente interactuar, en reuniones regionales o programas de capacitación profesional, pero no representan interacciones diarias.

El macro-sistema existe en las escalas más amplias del sistema educativo y es el nivel más desconectado del trabajo cotidiano de profesores y estudiantes. Por lo general, profesores y profesoras raramente interactúan con los agentes de este nivel ya que su trabajo diario no lo permite. Según Bronfenbrenner (1994), los macro-sistemas pueden ser considerados “como un modelo social para una cultura o subcul-

tura particular” (p. 40). Los factores del nivel macro que impactan a los programas de educación musical incluyen políticas, funcionarios electos, leyes, percepciones y creencias de la sociedad, y mandatos estatales. Los factores de este nivel pueden indudablemente influir en la naturaleza de los programas de música escolares. Sin embargo, al tomar en cuenta la música en particular, estos efectos son difíciles de determinar y percibir (Abril y Bannerman, 2015). Todos los aspectos y niveles de este modelo están inextricablemente conectados; los factores que emanan del macro-sistema eventualmente afectarán la enseñanza musical así como las prácticas en el aula podrían informar las acciones del exo-sistema o del macro-sistema. La adaptación del modelo original para un contexto de educación musical (véase Figura 1) puede ser útil para entender las formas en que las políticas educativas impactan los programas de música y podrían también ofrecer ideas para la creación de nuevas conexiones que mejoren las condiciones de dichos programas. De esta manera, este modelo será utilizado como el marco teórico del presente artículo.

### 3. Convicciones, Prácticas, y Participación

#### 3.1 América del Norte

*Convicciones.* A nivel macro, en los contextos de los Estados Unidos de América y Canadá, parece haber un gran apoyo para la educación musical escolar. Según algunas encuestas se ha determinado que la sociedad en general cree que la música es una parte fundamental para una educación holística (Gallup Organization, 2003; NAMM Foundation, 2016). Los administradores escolares y los maestros también valoran la inclusión de la música en el currículo, específicamente por su contribución en el desarrollo cognitivo, social, y musical de los estudiantes (Abril, 2009; Abril y Gault, 2006; 2008; Hill Strategies Research, 2010) y sin embargo, muchos padres de familia y profesores no están al tanto de que las artes y la música son disciplinas obligatorias básicas en las directrices de educación nacional (NAMM, 2016). Con todo esto, cuando la música es considerada junto a otras disciplinas, ha sido situada de forma menos favorable. Estudios han revelado que tanto la sociedad en general así como los administradores escolares apoyan la instrucción musical, pero la califican como la menos importante cuando la comparan con otras áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias, o estudios sociales (Gerrity, 2007; Marzano, Kendall, y Cicchinelli, 1998). Por otro lado, los adolescentes han expresado que la música debería recibir igualdad de tratamiento que el resto de disciplinas. Asimismo, también expresaron la necesidad de una educación musical que ofrezca instrucción en instrumentos musicales populares (e.g. piano, guitarra, instrumentos electrónicos) que fueron de mayor interés para ellos en comparación con programas de música escolar tradicionales (Campbell, Connell, y Beegle, 2007).

*Prácticas.* Los documentos sobre políticas nacionales y provinciales tanto en los Estados Unidos como en Canadá se refieren a las artes como disciplinas básicas o centrales en el currículo escolar (National Center for Educational Statistics, 2005; Hill Strategies Research, 2010). Sin embargo, un gran número de maestros, padres de familia, y administradores escolares no están al tanto de estas políticas por lo

que la implementación de las mismas podría no reflejar las intenciones implicadas en dichos documentos (Abril y Bannerman, 2015; Coalition for Music Education in Canada, 2005).

La música es una disciplina obligatoria en el currículo escolar y es comúnmente dictada por un especialista en el área (Abril y Gault, 2006; NCEC, 2012; Hill Strategies Research, 2010). Hills Strategies Research (2010) ha reportado que los especialistas en educación musical son más comunes en los programas musicales de educación secundaria que en las escuelas primarias de Canadá. El número de especialistas en instrucción musical empleados en las escuelas primarias canadienses ha diferido entre provincias, donde más del 80% de especialistas fueron reportados en Quebec, provincias Atlánticas, y Columbia Británica; y solamente un 56% en Ontario. En algunas partes de los Estados Unidos y Canadá, la música es enseñada por maestros generalistas (no musical), lo cual sugiere que su experiencia podría variar importantemente de profesor a profesor.

Investigaciones sobre las prácticas contemporáneas de enseñanza musical en la escuela primaria han revelado que los profesores normalmente se enfocan en la ejecución musical y el canto más que en cualquier otro aspecto del currículo (Orman, 2002; Wang y Sogin, 1997). A pesar de que ha existido un mayor interés y apoyo a la creatividad como parte de los planes de estudios en el siglo XXI (Abril y Gault, 2007), las actividades de composición e improvisación continúan siendo una parte minúscula del tiempo dedicado a la instrucción musical tanto en las escuelas primarias como en las escuelas secundarias de los Estados Unidos (Orman, 2002; Strand, 2006).

Tanto en los Estados Unidos como en Canadá la educación musical ha sido considerada como obligatoria en el currículo de la educación temprana y primaria. Contrariamente, en las escuelas secundarias, la música ha sido una disciplina electiva que puede ser aprendida por medio de experiencias interdisciplinarias (Bolden, 2012). Según una encuesta, únicamente 34% de escuelas secundarias en los Estados Unidos señalaron obligatoriedad en la educación musical en los primeros años de la educación secundaria (Abril y Gault, 2008). Asimismo, las escuelas secundarias ofrecen educación musical general tanto de manera obligatoria como electiva aunque son menos frecuentes que las electivas como es el caso de los ensambles corales e instrumentales (Abril y Gault, 2008).

*Participación.* Las bandas de concierto y los coros (es decir, ensambles de interpretación musical) siguen siendo los cursos de música más comunes y disponibles a nivel de educación secundaria tanto en los Estados Unidos como en Canadá (Beatty, 2001). La banda de concierto, como programa de música, ha sido el curso de música más comúnmente ofertado en las escuelas secundarias en los Estados Unidos (Abril y Gault, 2008). Estudios recientes han revelado que el 2008, el 34% de los estudiantes de Octavo grado (Keiper, Sandene, Persky, y Kuang, 2009), y el 2004, el 21% de los estudiantes de Doceavo grado (Elpus y Abril, 2011), estuvieron enrolados en cursos de ejecución musical (es decir, ensambles). Este último estudio también reveló que los estudiantes en dichos ensambles representaron de manera desproporcionada a familias de clase social alta. Asimismo, estudiantes de procedencia hispana se encontraron altamente subrepresentados. Miksza (2013) ha estimado que al menos una quinta parte de la población estudiantil secundaria en los Estados Unidos ha estado enlazadas a la educación musical escolar desde finales de los años ochenta. A pesar de ello, se ha observado una disminución en el nivel de enrolamiento de

los estudiantes en los programas de música a nivel secundario en los últimos veinte años (Coalition for Music Education in Canada, 2005; Elpus y Abril, 2011) aunque se cree que los programas de música extracurriculares en las escuelas se han mantenido estables en Ontario (Fitzpatrick, 2013). La educación musical es claramente parte del currículo escolar tanto en la educación primaria como en la secundaria a lo largo de América del Norte, aunque el nivel de contacto, presencia de maestros, y la calidad de educación varía según la escuela y las regiones. Además, es claro que la disminución de enrolamientos en cursos de música electivos a nivel de educación secundaria merece atención.

### 3.2. América Latina

*Convicciones.* En general, los currículos escolares en América Latina incluyen a la educación musical como parte del área de educación artística (Águila, Núñez, y Raquimán, 2011). Al parecer, esta educación es implementada de manera obligatoria tanto en la escuela primaria como en la secundaria. La importancia de la materia y su rol dentro del currículo escolar ha sido discutida en varias instancias sean estas locales, nacionales, e internacionales. Según un análisis coordinado por la Organización de Estados Iberoamericanos (Giráldez y Pimentel, 2011), las instituciones escolares han ofrecido tradicionalmente programas de educación artística que trabajan con cada disciplina de manera independiente.

El mismo análisis mantiene que existe un apoyo generalizado por parte de las políticas nacionales hacia la educación musical escolar, sea esta de manera independiente o como parte del área de educación artística. En Argentina, por ejemplo, la oferta de instrucción musical a nivel escolar ha mantenido una larga tradición y apoyo por parte del Estado (Frega, 2001). Ana Lucía Frega (2001) sostiene que el apoyo del gobierno hacia la inclusión de la música en el currículo escolar está basada en la convicción de que la música contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y los habilita a tener experiencias holísticas que integren áreas cognitivas, procesales, y actitudinales. De manera similar, en Costa Rica la educación musical es vista como una disciplina de igual importancia que otros cursos en el currículo. Administradores escolares y profesores parecen valorar la instrucción musical por su influencia en el desarrollo social de los estudiantes (Cajas, 2007). En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, la educación musical forma parte del área de educación cultural y artística. Un estudio reciente (Abril, 2017) reveló que en general, los administradores escolares apoyan y valoran la educación musical debido al efecto de la misma en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Una comparación entre la situación actual y circunstancias ideales demostró que los administradores escolares creen que existe la posibilidad de mejorar la situación de la instrucción musical.

Por otro lado, en Brasil, la instrucción musical como área de estudio independiente a otras artes fue integrada en el currículo general de las escuelas, desde el Kindergarten hasta la secundaria. Según Hentschke (2013), existe una convicción generalizada de que los brasileños son personas muy musicales y por ende, no existe una real necesidad de incluir a la música dentro de la educación general. Además, miembros de la comunidad escolar han considerado que la obligatoriedad de la música en el currículo no ha sido positiva puesto que disminuye el enfoque hacia otras disciplinas con mayor importancia (Figueiredo, 2010).

*Prácticas.* El desarrollo de la educación musical y su inclusión dentro del currículo escolar ha sido variable entre los diferentes países de América Latina y ha dependido de factores tales como las políticas y reformas educativas así como de la preparación de los docentes responsables de su implementación en el aula (Águila, Núñez, y Raquimán, 2011). De acuerdo con el análisis realizado por la Organización de los Estados Iberoamericanos, se podría decir que en general, la enseñanza de la educación artística, incluida la música, es obligatoria en las escuelas primarias y secundarias de América Latina. Sin embargo, ha sido notorio el hecho de que la mayoría de administradores educativos en países como Brasil, Guatemala, y Ecuador, no están completamente familiarizados con la naturaleza y particularidades de las reformas educativas y las legislaciones pertinentes a la educación artística (Abril, 2017; Cajas, 2007; Hentschke, 2013). Es posible que como resultado de esta situación, la mayoría de escuelas públicas de educación básica en Ecuador, por ejemplo, no cuentan con programas estables de educación musical (Abril, 2017).

Estudios recientes (Abril, 2017; Bustos, 2014; Cajas, 2007) han señalado que en su gran mayoría, las clases de música están a cargo de los profesores de aula y solamente en pocos casos, de profesores especialistas en música. Esta situación sugiere que la calidad de instrucción musical puede variar entre instituciones educativas ya que la implementación de los programas está ligada directamente con el grado de experiencia de los profesores y profesoras (Montero, Gavilanes, y Cadena, 2014).

Los contenidos musicales han sido impartidos de forma variable entre los países de América Latina. En el caso de Argentina, por ejemplo, Frega (2001) sostiene que existe una tradición de educación musical que incluye prácticas tradicionales así como prácticas relacionadas a la música autóctona argentina. Asimismo, Hentschke y Martínez (2004) señalan que las prácticas musicales escolares han sido altamente influenciadas por enfoques pedagógicos tradicionales como Dalcroze y Willems. Por otro lado, en Brasil, la desconexión entre políticas e implementación ha provocado que administradores y profesores no tengan claro cómo, cuándo, y quién debe encargarse de la enseñanza musical escolar (Hentschke, 2013). Asimismo, se ha señalado que incluso luego de la reforma del 2008, la instrucción musical todavía seguía modelos tradicionales de enseñanza basada en el aprendizaje secuencial, el uso de instrumentos de aula, y repertorio seleccionado. De acuerdo con Hentschke (2013), este enfoque ha creado una separación entre actividades musicales dentro y fuera de la escuela, lo que ha impactado negativamente al nivel de compromiso y motivación de los estudiantes para estudiar música al considerarla menos interesante, importante o útil que otras disciplinas en el currículo.

*Participación.* Estudios y escritos han señalado que las clases de música en las escuelas públicas de América Latina se enfocan primordialmente a la música general y al canto (Cajas, 2007; Hentschke, 2013). En comparación con los programas musicales en Estados Unidos, ensambles como bandas, coros, y orquestas han sido considerados dentro de programas extra-curriculares. Cabe recalcar que según las políticas gubernamentales en cuanto a la educación artística en América Latina, es entendido que estudiantes provenientes de escuelas públicas tienen acceso gratuito y obligatorio al aprendizaje musical. Sin embargo, el tiempo de contacto con los estudiantes puede diferir entre países debido a factores como: (1) asignación de tiempo en el horario, (2) asignación de recursos pedagógicos y humanos, o (3) programas centralizados o descentralizados de educación musical.

## 4. La Socio-Ecología

### 4.1. Dentro de la Escuela

La teoría socio-ecológica sugiere que los factores y agentes que mayoritariamente impactarán los programas de instrucción musical (el enfoque central de la versión adaptada del modelo), sucederán en los micro-sistemas así como en los lugares donde estos se conectan (meso-sistema). Como se mencionó anteriormente, el micro-sistema está intrínsecamente conectado (como se ha representado por medio de los enlaces en la Figura 1) al meso-sistema que es donde ocurren las interacciones entre actores del sistema escolar. Esto sugiere que los factores y agentes que impactan al currículo e instrucción musical son percibidos más claramente en los espacios más cercanos a los ambientes de trabajo cotidianos de los profesores que ofrecen instrucción musical. La siguiente sección refleja algunos de los factores claves que impactan a los programas de música en dichos niveles.

**Profesores de Música.** Uno de los problemas centrales en cualquier programa de música ha sido la falta de profesores que estén preparados para ofrecer instrucción musical. Claro, el ecosistema falla—o no existe en forma detallada anteriormente—sin este pre-requisito. En escuelas norteamericanas, la mayoría de escuelas primarias ofrecen instrucción musical bajo la guía de un profesor especializado, aunque todavía existe un importante número de instituciones donde la música está a cargo de los profesores de aula. Aunque hay una expectativa de que la música se enseñe en las escuelas primarias, hay poca evidencia de la calidad o el enfoque de dichos programas cuando son proporcionados por maestros de aula. Una investigación en los Estados Unidos señaló que los profesores de aula carecen de auto-confianza y capacitación para impartir una educación musical adecuada a sus estudiantes (Byo, 1999) lo cual, en parte, podría ser explicado por una inadecuada o inexistente preparación para enseñar música dentro de programas universitarios o de capacitación profesional.

En América Latina, investigaciones han revelado una escasez en profesores con experiencia, preparación, y confianza adecuada para enseñar música (Abril, 2017; Cajas, 2007). López-León, Lorenzo-Quiles, y Addessi (2015) han reportado una grave escasez de profesores de música en la isla de Puerto Rico. Asimismo, Cajas (2007) ha comentado sobre la falta de profesores especializados en Guatemala y Honduras, así como de la falta de iniciativa por parte de las entidades estatales por mejorar esta situación. Con el desarrollo de nuevas políticas educativas como en el caso de Brasil y Ecuador, la inclusión de música en el currículo para todas las instituciones educativas y para todos los estudiantes, ha significado un desafío en cuanto a la capacitación de un número adecuado de profesores de música con el objetivo de ofrecer educación musical de calidad en todas las escuelas (Abril, 2017; Hentschke, 2013). Pareciera que los Departamentos de Educación estatales a nivel macro no han tenido iniciativas para crear posiciones de trabajo nuevas o para ofrecer capacitación profesional a quienes requieren mayor experiencia y entrenamiento para enseñar música.

**Presupuestos.** Al parecer, tanto en América Latina como en América del Norte existe una gran diversidad en cuanto al grado de acceso y calidad a la instrucción musical. Algunas instituciones están en mejores condiciones que otras en relación

a su habilidad para ofrecer y mantener programas de música, especialmente dada la confluencia de restricciones presupuestarias y la necesidad de alcanzar metas de mejoramiento académico (no relacionadas con las artes) (Major, 2013). Por ejemplo, instituciones con estudiantes procedentes de clases sociales bajas son menos propensas a tener un espacio dedicado a la instrucción musical y ofrecer educación musical que sus contrapartes de nivel socio-económico más alto (NCES, 2012). Además, aquellas escuelas que demostraron una necesidad de mejoramiento académico han sido menos propensas a reportar disminuciones en cuanto a cursos en educación artística que otras escuelas (USGAO, 2009).

**Familiaridad de los Administradores Escolares sobre Políticas Educativas en Artes.** Investigaciones actuales han revelado que la familiaridad de los administradores educativos, profesores de aula, y profesores de música con las políticas educativas así como con el currículo en educación artística es crucial en definir la calidad y grado de experiencias musicales ofertadas en las instituciones académicas. Cajas (2007) y Abril (2017) han notado que en Guatemala y Honduras, y Ecuador, respectivamente, esta poca familiaridad es el resultado de una comunicación inadecuada entre los creadores de políticas educativas y los actores educativos a nivel escolar (administradores y profesores). De hecho, un gran número de padres de familia y profesores desconocen que las artes y la música han sido designadas como disciplinas básicas en el currículo a través de documentos legislativos a nivel nacional en los Estados Unidos (NAMM, 2016).

**Participación en toda la Escuela.** Por alguna razón, los profesores de música parecen estar menos aptos para participar en comités escolares enfocados en el liderazgo, la gestión, y mejoramiento de oferta académica, que sus homólogos no musicales (NCES, 2002). Un estudio reveló una relación positiva significativa entre la participación de especialistas en arte en comités escolares y los recursos para instrucción artística (Miksza, 2013). Aunque la participación en comités no garantiza o genera una mayor cantidad de recursos, este hallazgo representa un soporte para recomendaciones sobre cómo mejorar las condiciones de la educación artística y musical escolar.

Abril y Bannerman (2015) hallaron que los especialistas en música en escuelas primarias han considerado que sus acciones en el meso-sistema han sido los de impacto más positivo en sus programas. En otras palabras, ha sido cuando dichos profesores se han involucrado en programas o interacciones que trascienden las aulas (e.g. actuaciones dentro de la comunidad), que han sido capaces de gestionar acciones que han impactado positivamente a sus programas de música. Así, los profesores de arte y música que están involucrados en el micro-sistema podrían ser vistos como elementos vitales para el soporte y mantenimiento de programas musicales en las instituciones escolares. Un enfoque limitado al micro-sistema, el cual es el nivel que el profesor de música puede controlar, nunca será adecuado. Pareciera que los profesores de música necesitan verse a sí mismos como parte de una estructura educativa más amplia y que trasciende la escuela, así como posicionarse enfáticamente como actores capaces de tomar decisiones a nivel escolar.

**Apoyo a Nivel Escolar.** Más allá del edificio escolar, pareciera que los Estados Unidos cuentan con programas de música más estables así como sistemas de apoyo consistentes conformados por padres de familia, estudiantes, y administradores escolares (Miksza, 2013). Se ha considerado que los padres de familia son la clave del éxito para programas de música sobre casi cualquier otra variable, incluso en

instituciones que requieren financiación de recursos como instrumentos y equipamiento (Hill Strategies Research, 2010). Un estudio conducido por Miksza (2013) en el que utilizó una muestra representativa de escuelas a lo largo de los Estados Unidos reveló que las escuelas y programas de artes tienen más probabilidades de prosperar cuando los maestros obtienen el apoyo de su comunidad y la organización de los padres de familia al momento de interceder por las artes. Los profesores de música de escuelas primarias han considerado que las relaciones e interacciones entre la comunidad y los padres de familia son esenciales para mantener un soporte adecuado para los programas de educación musical (Abril y Bannerman, 2015). Una preocupación común entre los profesores de música ha sido que su disciplina ha sido considerada por sus colegas como una adición al currículo escolar general (Abril y Bannerman, 2015; Madsen y Hancock, 2002). Así, se ha estimado que las actitudes y convicciones sobre el valor de la música que se desarrollan desde un nivel social, así como los niveles y círculos más íntimos han impactado a los profesores. Poco se puede hacer para combatir las actitudes y valores de una sociedad, pero los esfuerzos de las organizaciones nacionales de docentes o de educación (en nivel macro) pueden incursionar en un cambio de actitudes entre los actores de los sistemas educativos.

#### 4.2 Desde Afuera de la Escuela

De acuerdo con la teoría socio-ecológica, cuanto más lejos estamos del núcleo del modelo, menor es la influencia de determinados factores en el micro-sistema. Investigaciones sugieren que las decisiones a nivel del macro-sistema eventualmente influyen en el aula, aunque los profesores no siempre son conscientes del impacto que estas tienen en su práctica (Abril y Bannerman, 2015). El modelo (véase Figura 1) podría sugerir que existe una cadena de actores y factores que, con el tiempo, se dirigen al centro pero no siempre son tan rápidos, como el modelo podría implicar. Sin embargo, los esfuerzos a este nivel del sistema son esenciales para mejorar las condiciones globales en las escuelas.

***Políticas Específicas y Apoyo para la Educación Musical.*** Lianne Hentschke (2013) ha examinado, a nivel macro, las reformas educativas en Brasil. La autora comentó que una política nacional del año 2008 convirtió a la música en una disciplina obligatoria en el currículo escolar tanto en escuelas primarias como secundarias. Este cambio fue el resultado de movimientos liderados por la Asociación Brasileña de Educación Musical, artistas independientes, asociaciones musicales profesionales, y la Sociedad Internacional para Educación Musical (ISME). Durante este proceso, los formuladores de políticas educativas expresaron su preocupación argumentando que no existía espacio o tiempo en el horario escolar para incluir una nueva asignatura obligatoria. Además, consideraron que si la música se convertía en requerimiento, lo mismo tendría que suceder con otras artes. Eventualmente, movimientos a favor de la música fueron efectivos y la música fue incluida en el currículo.

Sin embargo, como señala Hentschke (2013), los cambios radicales en la educación, especialmente en el caso de la inclusión de la música en el currículo, son procesos complejos que pueden tardar varios años en desarrollarse de manera eficaz. Hentschke argumenta que los países que no requieren instrucción musical escolar deberían organizar una campaña a nivel nacional para que la educación musical sea

incluida nuevamente en las escuelas y luego buscar maneras efectivas para implementarla. Así pues, es a través de estos esfuerzos que los programas de música podrían ser establecidos en las instituciones escolares con algún nivel de consistencia. Así también, se ve que los esfuerzos en el macro-sistema eventualmente pueden lograr crear sistemas micro, o sea, un programa de música en cada escuela.

**Políticas Educativas Generales que Impactan el Micro-Sistema.** Investigaciones en relación a políticas educativas han reportado que políticas que requieren exámenes de altos estándares, como *No Child Left Behind* en los Estados Unidos, han sido consideradas por los administradores educativos como adversas para los programas de música y artes en escuelas, desde el Kindergarten hasta Doceavo grado (K-12) (Abril y Gault, 2006, 2008; Gerrity, 2007). El gran enfoque que se ha dado a las disciplinas que son “evaluadas” (es decir, matemáticas, lenguaje, ciencia) que resultó de la creación de dicha legislación en los Estados Unidos conllevó a disminuciones concomitantes en disciplinas “no evaluadas” como la música, artes, estudios sociales, y lenguas extranjeras (von Zastrow, 2004). Este fenómeno ha sido más pronunciado en escuelas de nivel socio-económico bajo y en escuelas que no han progresado adecuadamente durante las evaluaciones anuales que formaban parte de la legislación original. La presión para que las escuelas de bajo nivel socio-económico mejoren sus resultados de evaluación en asignaturas como lenguaje y matemáticas podría explicar el hecho de que las mismas hayan reportado reducciones significativas en instrucción musical (USGAO, 2009). Por otra parte, investigaciones recientes han revelado que en los Estados Unidos, las escuelas y distritos han dirigido sus esfuerzos casi exclusivamente a la práctica de lectura y matemáticas ya que han temido ser propensos a reducción de presupuestos u otro tipo de sanciones (Abril y Gault, 2006, 2008; Gerrity, 2007, Spohn, 2008; West, 2012).

Otra problemática en torno a las políticas educativas han sido las capacitaciones profesionales, las cuales han sido menos dirigidos a las asignaturas “no evaluadas” (West, 2012). A pesar de que las artes son consideradas como parte del tronco común de materias en el currículo en las legislaciones nacionales, así como en 27 políticas estatales (Arts Education Partnership, 2014), la realidad es que han sido tratadas como asignaturas menos prioritarias, no básicas, porque no está enlazada a ninguna responsabilidad y por ende no es enseñada de manera adecuada. Así, se ha considerado que esta legislación ha tenido un efecto negativo en los programas musicales en los Estados Unidos, ya sea en forma de disminuciones en cuanto a su oferta, en cuanto a la participación de los estudiantes, el tiempo de instrucción, y en la disminución de personal (Ellerson, 2010; Woodworth, Gallagher, y Guha, 2007). El Centro de Políticas Educativas ha reportado un efecto negativo de la legislación en la educación musical. En este reporte, investigadores académicos revelaron que 23% de los distritos educativos redujeron el tiempo de instrucción para artes y música “mínimamente,” mientras que 11% de los distritos reportaron “algún tipo de reducción,” y 9% de los distritos redujeron arte y música “en gran medida.”

En 2006, Rentner et al., continuó reportando que las instituciones educativas se enfocaban consistentemente en las asignaturas “evaluadas,” lo cual provocaba que la enseñanza estuviera limitada a las materias pertenecientes a dicha sección del currículo. De esta forma, en ese año, 46% de las instituciones educativas disminuyeron el tiempo de instrucción para artes y música, indicando un aumento del 3% sobre el año anterior, 24% “mínimamente,” 13% “algún tipo de reducción,” y 9% “en gran medida.”

Si bien las artes han sido incluidas en el currículo escolar en los Estados Unidos, desde que las legislaciones Goals 2000 y No Child Left Behind fueron aprobadas e implementadas, investigaciones han reportado reducciones presupuestarias significativas para sostener programas de música (Chapman, 2004; Heffner, 2007). Aun así, podríamos solamente especular que las condiciones hubieran sido peores si las artes no fueran mencionadas en estos documentos legislativos. Los requisitos de estos mandatos nacionales que regulan las evaluaciones estandarizadas influyen directamente al contexto escolar y las formas en que los profesores planifican e implementan la instrucción (Abril y Bannerman, 2015).

## 5. Conclusiones e Implicaciones

Indudablemente, una educación musical de calidad necesita varios elementos de soporte lo suficientemente fuertes para garantizar su calidad, sustentabilidad, y acceso.

Pero antes de continuar, nos gustaría describir una presunción sobre la cual este artículo está basada, así como una medida de precaución concomitante. Es importante entender las percepciones, valores, y convicciones de todos aquellos que forman parte del sistema escolar, desde quienes se encargan de formular políticas en el macro-sistema, hasta los padres de familia y administradores educativos en el meso-sistema. Esta información puede coadyuvar a entidades superiores de administración a desarrollar planes estratégicos para crear y sostener estos programas escolares. Asimismo, esta información podría orientar a los profesores de música y de aula –probablemente los mayores responsables de un cambio- en cuanto a encontrar formas efectivas para que sus programas de música sean visibles y transparentes para los padres de familia, profesores, y administradores.

Sin embargo, es imperativo ser cautelosos en cuanto a las formas en que estos conocimientos son utilizados. Las percepciones y valores de la sociedad en general no deben ser considerados como base primordial para determinar la naturaleza o la presencia de un currículo en artes a nivel escolar. Existen peligros inherentes en cuanto a basar o justificar un currículo exclusivamente en las opiniones y creencias de la sociedad en cualquier estado o nación. Es importante que quienes toman las decisiones en torno a la educación, logren un equilibrio entre las sugerencias de la sociedad y aquellas personas preparadas y con experiencia en esta disciplina. De esta manera, correspondería a los líderes en educación artística y musical determinar cuál podría ser dicho equilibrio entre las dos perspectivas.

La creencia de que las artes deben formar parte del currículo escolar ha sido contemplado primordialmente por educadores y por la sociedad en general. Sin embargo, el valor de las artes parece estar condicionado, ya que cuando se analizan condiciones más realistas, es decir, en comparación con otras asignaturas, su valor parece decaer. Alternativamente, podríamos argumentar que su valor no se desvanece si no que tenemos una imagen más clara sobre el grado en que ciertos valores podrían impactar políticas y comportamientos educativos. Pocas personas tienden a estar en desacuerdo con que el estudio de producción cinematográfica o composición musical son componentes positivos y básicos de la educación. Sin embargo, cuando la realidad de las limitaciones en cuanto a tiempo de instrucción, personal, y financiación se pesa, estas sutilezas se convierten en frivolidades prescindibles.

Asimismo, estas creencias soportan observaciones históricas y argumentos filosóficos que sostienen que los sistemas educativos a menudo marginan los dominios del conocimiento que no son considerados de uso práctico en la cotidianeidad. Estas creencias y valores a nivel social deberían ser entendidas de manera tal que quienes elaboran políticas educativas comprendan la importancia del estudio de la música a nivel escolar.

Bajo esta perspectiva, los esfuerzos constantes y sistemáticos de las investigaciones sobre las condiciones de la educación musical son esenciales para ser proactivos tanto en el ámbito político como a nivel escolar. Ante a esta premisa, presentamos cinco sugerencias de acción para los responsables políticos y los investigadores de la educación musical: (1) Determinar las entidades, grupos, o individuos a cargo de tomar decisiones claves en cuanto a la presencia, ausencia, o calidad de las artes a nivel escolar; identificar su lugar dentro del modelo socio-ecológico y entender en qué forma dicho sistema interactúa con e influye el micro-sistema. Esta información podría ser vital para crear un enfoque más preciso en cuanto a movimientos a favor de la educación musical. En Norteamérica, este poder está centrado a nivel estatal o provincial. Una enmienda a la Constitución de los Estados Unidos impide que el gobierno federal ejerza control directo sobre los currículos educativos. De esta manera, son las entidades de coordinación escolar a nivel local quienes tienen un mayor control sobre la contratación de personal general o especialista para las instituciones educativas. De igual manera, un gran número de administradores escolares en los Estados Unidos, tienen el poder de decidir si contratan o no a un especialista en música para sus escuelas (Abril y Gault, 2006, 2008). Esta situación sugiere que en algunos casos, los administradores escolares pueden estar en una posición de poder en cuanto a la toma de decisiones. Contrariamente, varios países en América Latina, como Chile, Colombia, Cuba, Paraguay, y Ecuador, cuentan con sistemas centralizados, donde entidades superiores como los Ministerios de Educación tienen control sobre las decisiones administrativas a nivel escolar (Águila, Núñez, y Raquimán, 2011). En un estudio reciente (Abril, 2017), varios administradores escolares ecuatorianos expresaron la necesidad de tener más autonomía para tomar decisiones a nivel administrativo. Estos administradores expresaron que según la reforma educativa del 2011, el Estado ecuatoriano no permite que las instituciones educativas auto-gestionen la obtención de recursos necesarios para sostener programas como artes y música cuando el Estado no les provee de un especialista en educación musical. Esta situación advierte la necesidad de a pesar de que estas naciones ofrecen flexibilidad en cuanto al currículo, la misma flexibilidad es necesaria en cuanto al manejo de recursos y contratación de personal.

(2) Se espera que las entidades educativas publiquen informes anuales o semestrales que proporcionaran un imagen y examinación global de las condiciones de la música y las artes en las instituciones educativas. Esta información puede ser útil para analizar patrones a través del tiempo. Asimismo, podría servir para ayudar a localizar escuelas o distritos escolares que no proporcionen educación artística así como para descubrir problemas o percepciones erróneas y ofrecer soluciones para que los estudiantes tengan oportunidades equitativas para desarrollarse en las artes. Por el contrario, las instituciones con programas estables de música podrían ser utilizadas como modelo de estudio para el desarrollo de aquellas instituciones carentes de programas en artes. Es importante comprender que información pertinente a los desafíos y problemáticas en el micro-sistema puede servir de guía para

el exo-sistema en donde los responsables en la elaboración de políticas educativas pueden resolver los problemas que enfrenta la educación musical. En este sentido, es necesario que se creen medios que faciliten la comunicación entre las entidades administrativas a nivel escolar, local, provincial, y estatal con el objetivo de generar flujos de información sobre el éxito o fallas en cuanto a la administración de políticas educativas y sus efectos en el micro-sistema.

(3) Los encargados de la elaboración de políticas educativas, profesores, y defensores de la educación musical deben trabajar para asegurar que música y las artes sean incluidas como asignaturas básicas en las escuelas, políticas, y legislaciones. En los Estados Unidos, varias organizaciones en artes han trabajado incansablemente para asegurar que esto suceda, lo cual ha resultado en un cambio significativo en cuanto al lugar de las artes en el currículo –aunque sólo sea en escritos. Podemos, asimismo, tomar el caso de Brasil como un ejemplo de trabajo continuo, sostenido, y en equipo donde se logró que la música sea considerada como una disciplina básica e independiente en el currículo escolar. Lianne Hentschke (2013) argumenta que si bien toda legislación estatal es propensa a diversas interpretaciones y tiene diferentes efectos, para la sociedad Brasileña, la inclusión de la música como asignatura independiente a las otras artes ha representado un paso significativo en el desarrollo de una tradición de educación musical para el país. De esta manera, es imperante que organizaciones a nivel privado, provincial, estatal, o nacional, trabajen conjuntamente para garantizar a los estudiantes acceso igualitario y equitativo a una educación musical escolar de calidad.

(4) Proveer a las instituciones educativas de profesores especializados en la enseñanza musical pues, como en el caso de asignaturas como lenguaje, matemáticas, o ciencias, la música y las artes requieren de habilidades y conocimientos específicos que aseguren que la instrucción será de calidad. Si las políticas educativas tienen algún valor en beneficio de la educación musical, es necesario que incluyan detalles específicos y mecanismos para llevar a cabo dicha visión. Si bien es comprensible que no todos estos eventos sucedan al mismo tiempo, las legislaciones educativas pueden incluir ideas específicas sobre cómo implementar esta visión progresivamente así como soluciones que respondan a las variaciones en los programas de educación musical que ya se han estado implementando en una región o nación determinada. Ideas específicas pueden incluir la contratación de un especialista en música que no esté necesariamente designado a una escuela en particular pero que provea ideas, recursos, y capacitación para profesores de aula que están a cargo de ofrecer instrucción musical. Otra idea es tener un profesor interino que se transporte entre instituciones educativas durante un período de tiempo lo suficientemente adecuado para asegurar que los estudiantes reciban un tiempo de instrucción garantizado para cumplir con metas y estándares para la educación artística. Esta perspectiva debería también atender asuntos de índole curricular esenciales tales como equipamiento para reproducción de audio y video, música, e instrumentos musicales. Una vez más, un plan que sea implementado paso a paso en lugar de ser creado de la noche a la mañana. Una meta para países que cuentan con especialistas en música es asegurar que sus posiciones laborales y programas sean mantenidos y sostenidos para garantizar su viabilidad en un futuro a largo plazo.

(5) Es necesario involucrar a la comunidad educativa en su totalidad. Así como se necesitan profesionales capacitados a cargo de la educación musical y artística, también se necesitan espacios y oportunidades para su desarrollo. En este sentido,

las universidades y centros de educación especializada (exo-sistema) adquieren un papel fundamental puesto que son quienes tienen la responsabilidad de formar a los profesores y profesoras que actuarán a nivel escolar. Consecuentemente, tanto las entidades administrativas a nivel nacional (macro) como a nivel universitario (exo) deben mantenerse cercanos al sistema educativo escolar (micro) interactuando, discutiendo, y desarrollando planes de acción que posibiliten y faciliten la consecución de programas de educación musical de calidad.

Con el fin de asegurar la posición de las artes y la música en las instituciones escolares, es imperativo comprender de mejor manera las percepciones y creencias de los administradores educativos, así como los desafíos y limitaciones que estos enfrentan día a día. Asimismo, las condiciones reales de la educación musical y artística deben ser constantemente analizadas y monitoreadas pues es esta información la que puede coadyuvar a los responsables políticos y profesores en la búsqueda de soluciones u opciones que sean plausibles, alcanzables, y afines a quienes elaboran políticas educativas. Como resultado, podremos trabajar para asegurar que cada uno de los estudiantes reciban una educación holística que incluya las artes.

## 6. Referencias

- Abril, C. R. (2009). School music education in the United States: Beliefs, conditions, and implications. *Diskussion Musikpädagogik*, 43(9), 43-53.
- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 68-81. doi:10.1177/0022429408317516.
- Abril, C. R. & Gault, B. M. (2006). The state of music in the elementary school: the principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 6-20.
- Abril, C. R. & Bannerman, J. K. (2015). Perceived factors impacting school music programs: the teacher's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 344-361.
- Abril, J. E. (2017). The state of music education in basic general public schools of Ecuador: The administrators' perspective. (Unpublished doctoral dissertation). University of Miami, USA.
- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. In A. Giráldez & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 21-30). Organización de los Estados Iberoamericanos: Madrid, España. ISBN: 978-84-7666-231-1.
- Arts Education Partnership (2014). A snapshot of state policies for arts education. [www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2014/03/A-Snapshot-of-State-Policies-for-Arts-Education.pdf](http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2014/03/A-Snapshot-of-State-Policies-for-Arts-Education.pdf).
- Beatty, R. (2001). The status of music education in Ontario secondary schools. *The Recorder*, 44(1), 30-34.
- Beveridge, T. (2009). No Child Left Behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 4-7.
- Bolden, B. (2012). Cross-country checkup: A survey of music education in Canada's schools. In C. A. Beynon, & K. K. Veblen (Eds.), *Critical perspectives in Canadian music education* (pp. 21-37). Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. Retrieved from <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>.
- Byo, S. J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55, 220-236.
- Clements, A. C. (2010). *Alternative approaches in music education: Case studies from the field*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Coalition for Music Education in Canada. (2005). *Music education "State of the Nation" benchmark study*. Retrieved from <http://musicmakesus.ca>.
- Ellerson, N. M. (2010). *A cliff hanger: How America's public schools continue to feel the impact of the economic downturn*. Arlington, VA: American Association of School Administrators. Retrieved from <http://www.aasa.org/PressReleases.aspx?id=12986>.
- Elpus, K. (2014). Evaluating the effect of No Child Left Behind on U.S music course enrollments. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 215-233.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 128-145.
- Figueiredo, S. (2010). Educación musical en la escuela brasileña: Aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos. *Revista Musical Chilena*, 214, 36-51.
- Fitzpatrick, L. E. (2013). *Factors affecting music education in Ontario secondary schools: Teachers' perspectives* (Doctoral dissertation). Retrieved from Electronic Thesis and Dissertation Repository 1282. <http://ir.lib.uwo.ca/etd/1282>.
- Frega, A. L. (2001). *Music education in Argentina*. Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brazil.
- Gallup Organization (2003). American attitudes toward music. Retrieved August 16, 2012 from <http://www.amc-music.org/news/pressreleases/gallup2003.htm>.
- Giráldez, A., & Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica*. Organización de los Estados Iberoamericanos: Madrid, España. ISBN: 978-84-7666-231-1.
- Gerrity, K. (2007). *No Child Left Behind: Determining the impact of policy on music education* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database. (3262133).
- Heffner, C. J. (2007). *The impact of high-stakes testing on curriculum, funding, instructional time, and student participation in music programs* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database. (3281531).
- Heidingsfelder, L. (2014). The slogan of the century: "Music for Every Child; Every Child for Music." *Music Educators Journal*, 100(4), 47-51.
- Hentschke, L. (2013). Global policies and local needs of music education in Brazil. *Arts Education Policy Review*, 114, 119-125. doi: 10.1080/10632913.2013.803415.
- Hentschke, L. & Martínez, I. (2004). Mapping music education research in Brazil and Argentina: The British impact. *Psychology of Music*, 32(3), 357-367. doi: 10.1177/03055735604043266.
- Hill Strategies Research. (2010). A delicate balance: Music education in Canadian schools. Coalition for Music Education Canada. Retried from [http://www.hillstrategies.com/sites/default/files/Music\\_Education\\_report2010.pdf](http://www.hillstrategies.com/sites/default/files/Music_Education_report2010.pdf).

- Lorenzino, L. (2011). Music education in Cuban schools. *Research Studies in Music Education*, 33, 197-210.
- Madsen, C. K., and Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Arts Education Policy Review*, 104(1), 19-24.
- Major, M. L. (2013). *How they decide: A case study examining the decision making process for keeping or cutting music education in a K-12 public school district*. *Journal of Research in Music Education*, 61, 5-25.
- Marzano, R. J., Kendall, J. S., & Cicchinelli, L. F. (1998). *What Americans believe students should know: A survey of U.S. adults*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426500).
- Mikszta, P. (2013). Arts education advocacy: The relative effects of school-level influences on resources for arts education. *Arts Education Policy Review*, 114(1), 25-32.
- Montero Zamora, E. G., Gavilanes Yanes, P. V., & Cadena Hernández, E. (2014). Educación estética en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Instituciones educativas de educación básica y bachillerato del canton Milagro [Aesthetic education in the teaching learning process: Educational institutions of basic education and baccalaureates from the Milagro canton]. *Revista Ciencia UNEMI*, 2, 47-57. ISSN:1390-4272.
- NAMM Foundation. (2016). Striking a chord: The public's hopes and beliefs for K-12 music education in the U.S. 2015 *The Education Digest*, 81(7), 52-58. Retrieved from <http://access.library.miami.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/1761255286?accountid=14585>.
- NCES. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-10*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- NCES. (2005). *Important aspects of No Child Left Behind relevant to NAEP*. Retrieved October 1, 2008, from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/nclb.asp>.
- Orman, E. K. (2002). Comparison of the National Standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50, 155-164.
- Rentner, D. S., Chudowsky, N., Fagan, T., Gayler, K., Hamilton, M., & Kober, N. (2005). *From the Capital to the Classroom: Year 3 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Center on Educational Policy.
- Rentner, D. S., Chudowsky, N., Fagan, T., Gayler, K., Hamilton, M., & Kober, N. (2006). *From the Capital to the Classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC: Center on Educational Policy.
- Spohn, C. (2008). Teacher Perspectives on No Child Left Behind and Arts Education: A Case Study. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 3-12. doi:10.3200/AEPR.109.4.3-12.
- Strand, K. (2006). Survey of Indiana music teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54, 2, 154.
- U.S. Government Accountability Office (2009). *Access to arts education: Inclusion of additional questions in education's planned research would help explain why instruction time has decreased for some students* (GAO Publication No. GAO-09-286). Retrieved from <http://www.gao.gov/products/GAO-09-286>.
- Von Zastrow, C. (2004). Academic atrophy: The condition of the liberal America's public schools. *Council for Basic Education*. <http://downloads.ncss.org/legislative/AcademicAtrophy.pdf>.
- Wang, C. C., & Sogin, D. W. (1997). Self-reported versus observed classroom activities in elementary general music. *Journal of Research in Music Education*, 45, 444-456.
- West, C. (2012). Teaching music in an era of high-stakes testing and budget reductions. *Arts*

*Education Policy Review*, 113, 75-79 DOI: 10.1080/10632913.2012.656503.

Woodworth, K.R, Gallagher, H.A., & Guha R. (2007). *An unfinished canvas. Arts education in California: Taking stock of policies and practices. Summary report.* Menlo Park, CA: SRI International.

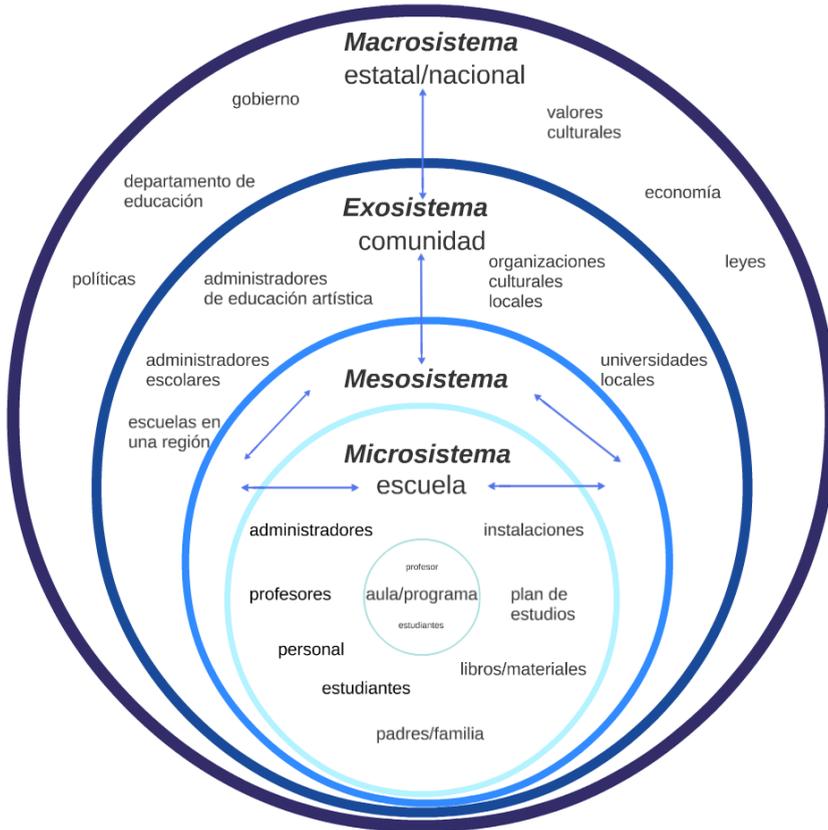


Figura 1. El modelo socio-ecológico adaptado al programa de música escolar.