

# 8

## ESTUDIO SOBRE CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LICENCIATURAS EN MÚSICA EN COLOMBIA

(STUDY ABOUT PROFESSIONAL FEATURES OF MUSIC EDUCATION PROGRAMS' TEACHERS IN COLOMBIA)

Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Oswaldo Lorenzo Quiles  
*Universidad de Granada (España)*

DOI: 10.5944/educxx1.2.16.10337

### Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Cárdenas Soler, R. N. y Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XXI*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10337

Cárdenas Soler, R. N. & Lorenzo Quiles, O. (2013). Study about professional features of Music Education programs' teachers in Colombia. *Educación XXI*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10337

## RESUMEN

Diferentes autores (Akerlind, 2008; Bozeman y Gaughan, 2011; Feixas, 2002; García, Guerra, González y Álvarez, 2010; Grossman y MacDonald, 2008; Paul y Phua, 2011) muestran la importancia que actualmente tienen los estudios sobre cómo los profesionales de la educación superior participan y se implican en la titulación en la que trabajan como docentes. En esta dirección, el presente estudio analiza las características profesionales del profesorado de los 13 programas de Licenciatura en Música existentes en todas las instituciones de educación superior de Colombia que cuentan con esta titulación, encargada de formar educadores musicales para los niveles de educación básica secundaria y media en este país sudamericano. El trabajo realizado se centra en el análisis de dimensiones como la experiencia profesional, la formación académica y la participación de los docentes en diferentes actividades de sus respectivos programas de Licenciatura. 175 profesores cumplimentaron un cuestionario adaptado del empleado en el proyecto europeo ALFA II-0448-A. Los resultados obtenidos muestran que el hecho de que un amplio número de los participantes cuente con contrato temporal influye especialmente en su grado de participación e implicación en las diferentes actividades educativas relacionadas con el plan de estudios y su sentido profesional de pertenencia institucional.

## ABSTRACT

Different authors (Akerlind, 2008; Feixas, 2002; García, Guerra, González, y Álvarez, 2010; Grossman y MacDonald, 2008; Paul y Phua, 2011), emphasize the current importance of studies about higher education professors, as well as the way they join and take part in the academic program where they work. In this framework, teacher professional features of 13 Colombian music education programs are analyzed. These higher education programs train music teachers for secondary school (6° at 11°) within this South American country. This study focuses on analysis of dimensions such as professional experience, academic training and different activities in which those teachers participate. 175 teachers completed a questionnaire that was adapted from the European Project ALFA II-0448-A. Results reveal that teacher participation level in educational management activities within their curriculum and institutional empowerment is influenced by large number of teachers with occasional engagement.

## 1. INTRODUCCIÓN

La mayoría del profesorado de educación superior se desenvuelve actualmente en un escenario profesional dual, en el que desarrolla una ocupación derivada de la naturaleza propia de su especialidad y, por otra parte, realiza una labor pedagógica ligada a su desempeño como docente universitario. En ese sentido, resulta curioso comprobar que, como exponen Martín, González, M. y González, P. (2002), la formación pedagógica de estos profesores proviene, también en una amplia proporción, de su misma labor docente, por lo que autores como León y Latas (2005) opinan que los profesores universitarios están mal preparados en formación básica relacionada con aspectos característicos de la profesión docente, como los psicológicos y pedagógicos, en comparación con el profesorado de los otros niveles del sistema educativo a los que sí se les supone un bagaje suficiente en materias psicodidácticas.

Otra de las tareas que en los últimos años se ha encomendado a los docentes universitarios es la llamada gestión no profesional, ejercida por el profesorado al tener éste que asumir funciones administrativas dentro de los órganos de gobierno de sus instituciones (Castro y Tomás, 2010). De esta forma, el desarrollo profesional del profesorado universitario se basa en los aprendizajes que ha ido acumulando como resultado de su actividad docente, académica, investigadora y de gestión administrativa (Huberman, Thompson y Weiland, 2000).

Por otro lado, la participación decidida de los docentes en los procesos de diseño y evaluación del plan de estudios de los programas formativos

(Licenciaturas, Grados, etc.) y en otros aspectos curriculares, junto con su motivación hacia el compromiso institucional, son aspectos necesarios para la consecución de la calidad en la educación (Egido, 2010; Imbernón, 2006).

Lo hasta aquí expuesto suscita varios interrogantes relacionados con la profesión docente en la educación superior, como qué significa ser profesor universitario, cuáles deben ser sus competencias o cuál debe ser la formación de este profesorado en las nuevas generaciones (Camargo y Pardo, 2008).

González (2004) y Martín, González, M. y González, P. (2002) exponen que el profesor universitario debe ser un gestor de la información, con una sólida formación pedagógica que haga efectiva la comunicación educativa, y actúe con el estudiante como un modelo de ejercicio ético y profesional, capaz de realizar reflexiones críticas de su propia práctica educativa. Como afirma De la Herrán (2011), la actual sociedad no es la del conocimiento, sino la del acceso a la información, y en este sentido debe pensarse en una reforma educativa para la universalidad que no sólo comprometa a la escuela, sino a todos los sistemas sociales (familia, política, religión, economía, etc.), e implique a los diferentes escenarios del aula contemplando temas como la diversidad cultural y la justicia social (Gere, Buehler, Dallavis y Haviland, 2009; Silverman, 2010).

### **1.1. El contexto socio-profesional colombiano del profesorado universitario de titulaciones de educación**

Se podría decir que, en general, el sistema educativo de América Latina no ha cumplido con sus propósitos de calidad y equidad, existiendo una marcada diferencia entre la educación ofrecida por el sector público y el sector privado; altas tasas de repitencia y deserción; un desprestigio evidente de la profesión docente; una financiación educativa insuficiente por los gobiernos; y, en parte como consecuencia de todo ello, índices preocupantes de pobreza y exclusión social (Vaillant, 2005). Asimismo, Cardelli y Duhalde (2001) ponen de manifiesto que la formación de educadores en Latinoamérica ha mostrado una tendencia general hacia la búsqueda de un perfil profesional del educador como técnico y operador, no como sujeto social capaz de interpretar las problemáticas de su entorno e intervenir apropiadamente.

El desprestigio social que los docentes deben enfrentar en la región latinoamericana (Braslavsky, 1999; Fierro, 1993) motiva que muchos estudiantes deserten de las Facultades de Educación o tomen la formación allí recibida como «comodín», para acceder a programas disciplinares de su interés.

En Colombia, la formación de docentes preuniversitarios en educación primaria y secundaria corresponde a programas de Educación que son denominados Licenciaturas y están regulados por el Ministerio de Educación Nacional. La normativa emanada desde este Ministerio establece que el educador es un profesional con formación pedagógica, que orienta procesos de enseñanza aprendizaje y acompaña y guía el proceso de formación por competencias de sus estudiantes. En este contexto formativo se desenvuelven los docentes universitarios encargados de la formación musical del profesorado, quienes, según Herrera y Lorenzo (2008) y Miñana (1998), debaten su perfil profesional como docentes de educación superior entre la categoría de artista y la de pedagogo.

La anterior ambivalencia profesional tiene sus efectos en el modelo de formación que persigue el profesorado universitario, el cual responde quizá a las calidades artísticas de un sector de los docentes, de las que carecen otros colegas, y se ve también reflejada en la formulación de los planes de estudio de la Licenciatura en música, que aparece en unas universidades con mayor carga artística y en otras con más profundización en contenidos pedagógicos. Es así como se ha planteado una situación dicotómica, en términos de Arenas (2007), la cual se ha vuelto conflictiva a la hora de plantear los proyectos curriculares de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, donde en bastantes ocasiones no existe un acuerdo por parte de los docentes en cuál debe ser la estructura del título y el equilibrio entre la formación musical y pedagógica, algo común en muchos programas universitarios de formación de profesorado (Edwards, 1995).

## 2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es realizar un análisis de algunas de las características profesionales que definen a los docentes de los programas de Licenciatura en Música en Colombia, a partir de las siguientes dimensiones:

- Tiempo de experiencia docente en educación superior y tipo de contrato con la institución.
- Formación académica y relación de ésta con el área de desempeño en el programa de Licenciatura.
- Tipo de actividades académicas y artísticas desarrolladas por los docentes en la institución educativa y fuera de ella.

- Grado de participación de los docentes en el diseño y evaluación del plan de estudios del programa.

### 3. MÉTODO

Esta investigación se enmarca en la denominada metodología empírico-analítica de tipo descriptivo (Castillo, Jaimés y Chaparro, 2001; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Mediante el análisis de las cuatro dimensiones enumeradas en los objetivos se pretende establecer un perfil profesional del profesorado colombiano objeto de estudio.

#### 3.1. Participantes

Participaron en la investigación 175 docentes (118 hombres y 57 mujeres), pertenecientes a las 13 instituciones educativas que imparten estudios de Licenciatura en Música en Colombia: Conservatorio del Tolima —CT— ( $n= 19$ , 10.9%); Universidad del Atlántico —UAT— ( $n= 8$ , 4.6%); Universidad de Caldas —UC— ( $n= 19$ , 10.9%); Universidad de Córdoba —UCO— ( $n= 7$ , 4.0%); Universidad de Antioquia —UDEA— ( $n= 8$ , 4.6%); Universidad de Nariño —UDENAR— ( $n= 23$ , 13.1%); Universidad Industrial de Santander —UIS— ( $n= 8$ , 4.6%); Corporación Universitaria Adventista —UNAC— ( $n= 5$ , 2.9%); Universidad del Cauca —UNICAUCA— ( $n= 19$ , 10.9%); Universidad Pedagógica Nacional —UPN— ( $n= 21$ , 12.0%); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia —UPTC— ( $n= 16$ , 9.1%); Universidad Tecnológica de Pereira —UTP— ( $n= 6$ , 3.4%); y Universidad del Valle —UV— ( $n= 16$ , 9.1%).

Los 175 participantes representan el 70% de la población de docentes de los 13 programas de Licenciatura. En estos, el rango de edad que predomina es el de 31 a 40 años ( $f= 64$ ), en contraste con el rango de mayores de 50 años ( $f= 33$ ). La edad mínima es 22 años, la máxima 77 y la edad media 40.7 años.

#### 3.2. Instrumento

En el presente estudio se utilizó una adaptación del cuestionario empleado en el proyecto ALFA II-0448-A, subvencionado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Con el fin de realizar la conveniente adaptación cultural del cuestionario (Carretero-Dios y Pérez, 2005), se llevó a cabo un nuevo análisis de validez de contenido de este instrumento, empleando para ello la técnica del juicio de expertos (Chacón,

Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2001), concretamente la propuesta por Barbero, Vila y Suárez (2003). Participaron en la validación 12 jueces de ámbito internacional (Colombia, España y Puerto Rico), pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento del ámbito universitario (currículo, educación, educación musical y metodología de investigación).

Las categorías de análisis contenidas en el cuestionario definitivo, aplicado a los 175 participantes, se organizan en dos bloques. El primero es de identificación del docente y el segundo de opinión sobre el plan de estudios y otros aspectos institucionales que incluyen las categorías de análisis contempladas en el estudio: institución donde trabaja; acceso de los estudiantes a la titulación; diseño y evaluación del plan de estudios; características del alumnado; características del profesorado; y recursos generales y específicos con que cuentan estudiantes y profesores para el desarrollo de sus actividades académicas.

### **3.3. Procedimiento**

Una vez localizadas las 13 instituciones universitarias con la titulación objeto de estudio, se solicitó a sus respectivos directivos la autorización para aplicar el cuestionario, acordando el momento para reunir a los docentes con este fin. Finalmente, los cuestionarios fueron aplicados durante el segundo semestre de 2010.

## **4. RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados derivados de los análisis realizados a las respuestas de los docentes, en relación con las cuatro dimensiones del estudio.

### **4.1. Experiencia docente universitaria y tipo de contratación laboral**

En la categoría experiencia docente universitaria, como se puede apreciar en la Figura 1, en general predomina el rango de 0.5 a 5 años ( $f=59$ , 33.7%), seguido del rango de 6 a 10 años ( $f=44$ , 25.1%), mientras que el rango con menor incidencia es el de 16 a 20 años ( $f=21$ , 12.0%). El CT y la UPTC reportan las frecuencias más altas en el rango 0.5 a 5 años, mientras que UNICAUCA y UPN reportan la más alta frecuencia en el rango >20 años ( $f=6$  y  $f=7$ , respectivamente).

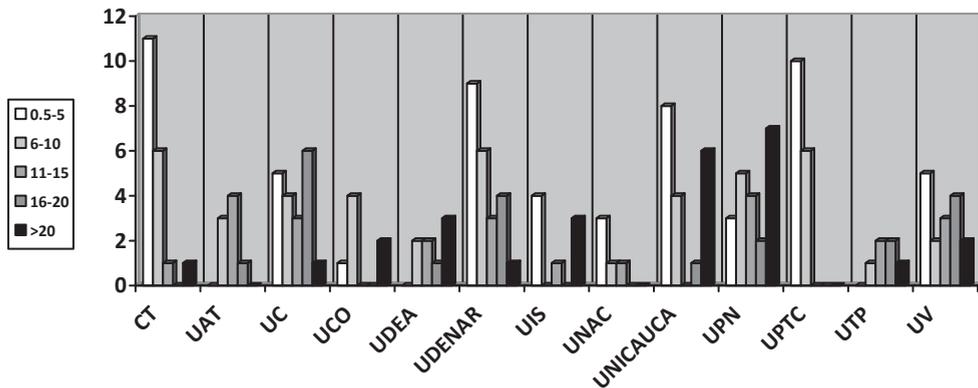


Figura 1. Frecuencia experiencia docente universitaria en años, por institución educativa.

INSTITUCION	EDAD															
	20-30 AÑOS		31-40 AÑOS				41-50 AÑOS				>50 AÑOS					
	EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN AÑOS															
	0,5-5	6-10	0,5-5	6-10	11-15	16-20	0,5-5	6-10	11-15	16-20	>20	0,5-5	6-10	11-15	16-20	>20
FRECUENCIA																
CT	7	1	2	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UAT	0	0	0	2	2	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0
UC	3	1	1	2	1	0	0	0	1	6	1	1	1	1	0	0
UCO	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0
UDEA	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	1
UDENAR	3	1	6	3	0	1	0	2	3	2	1	0	0	0	1	0
UIS	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
UNAC	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNICAUCA	6	0	2	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	1	5
UPN	0	0	3	4	2	0	0	1	1	0	3	0	0	1	2	4
UPTC	7	1	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UTP	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1
UV	1	0	4	1	2	0	0	1	0	2	0	0	0	1	2	2

Tabla 1. Frecuencia de las variables edad y experiencia universitaria, por institución educativa.

Asimismo, se observa que tres de los programas (UAT, UDEA y UTP) cuentan con una planta docente que posee experiencia universitaria superior a 6 años y, como se aprecia en la Tabla 1, se da un cambio generacional o ingreso de docentes de menor edad, dada la predominancia del rango 0.5 a 5 años, con mayor frecuencia entre las edades de 20 a 30 años ( $f=30$ ). Es destacable el número de docentes que se encuentra en el rango de edad 41 a 50 años y que cuenta con experiencia docente superior a 20 años ( $f=11$ ).

Se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas y las esperadas, a través de la prueba Chi-cuadrado, con un nivel de significación  $<0.05$ , encontrando dicho análisis sig-

nificativo el tiempo de experiencia docente de los participantes ( $X^2=92.799$ ;  $p\leq 0.004$ , donde el 88.5% tiene una frecuencia esperada inferior a 5).

Por otro lado, la Tabla 2 muestra que el porcentaje de docentes de planta —tiempo completo y medio tiempo— (37.1%) es inferior al de ocasionales —tiempo completo, medio tiempo y catedráticos— (62.8%). Además, entre los docentes de tiempo completo, la mayor frecuencia se presenta en ocasionales ( $f=62$ ). De nuevo, la prueba Chi-cuadrado, con un nivel de significación  $< 0.05$ , encontró dicho análisis significativo en relación con el tipo de vinculación laboral de los participantes ( $X^2=178.805$ ;  $p\leq 0.000$ , donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

INSTITUCIÓN	TIPO DE VINCULACIÓN LABORAL									
	P-TC		P-MT		O-TC		O-MT		C	
CT	5	26.3%	0	0%	10	52.6%	0	0%	4	21.0%
UAT	0	0%	2	25.0%	3	37.5%	3	37.5%	0	0%
UC	8	42.1%	0	0%	10	52.6%	1	5.3%	0	0%
UCO	3	42.8%	0	0%	1	14.2%	0	0%	3	42.8%
UDEA	1	12.5%	0	0%	1	12.5%	4	50.0%	2	25.0%
UDENAR	6	26.1%	0	0%	3	13.0%	0	0%	14	61.0%
UIS	4	50.0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	50.0%
UNAC	3	60.0%	0	0%	2	40.0%	0	0%	0	0%
UNICAUCA	13	68.4%	0	0%	6	31.6%	0	0%	0	0%
UPN	2	9.4%	0	0%	14	66.6%	0	0%	5	24.0%
UPTC	5	31.2%	0	0%	10	62.5%	1	6.3%	0	0%
UTP	6	100.0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
UV	4	25.0%	3	18.8	2	12.5%	0	0%	7	43.7%

P-TC (Planta Tiempo Completo), P-MT (Planta Medio Tiempo), O-TC (Ocasional Tiempo Completo), O-MT (Ocasional Medio Tiempo), C (Catedrático).

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de la variable tipo de vinculación laboral por institución educativa.

Se quiso conocer también la ubicación en el escalafón docente (Decreto 1279, 2002; Ley 30, 1992) de los 65 docentes de planta o de contratación fija (tiempo completo y medio tiempo) presentes entre los participantes, encontrando, como se muestra en la Figura 2, que el 44.6% se ubica en la categoría *Asistente*, segunda en el escalafón (orden ascendente). Resalta el porcentaje de docentes ubicado en la categoría *Asociado* (24.6%) y en la categoría *Ti-*

tular (4.6%), la más alta en esta clasificación. Cabe destacar que el total de docentes de planta de UNICAUCA (P-TC,  $f=13$ ) pertenecen a las tres primeras categorías del escalafón docente (*Titular*  $f=2$ , *Asociado*  $f=3$ , *Asistente*  $f=8$ ).

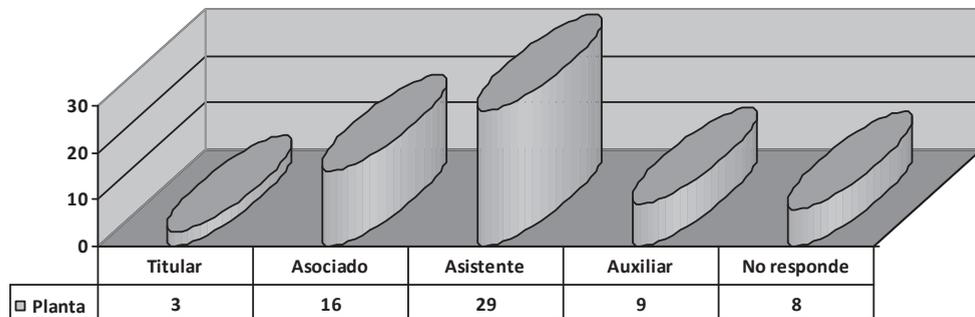


Figura 2. Frecuencia según tipo de vinculación por variable categoría en el escalafón docente.

#### 4.2. Formación académica y área de desempeño

Según la información aportada por los participantes, el 57.1% de los docentes cuenta con titulación de Licenciatura en Música, el 29.7% de Músico Profesional o Instrumentista, y el 9.7% tiene otras titulaciones. Un 3.4% no posee titulación superior y es considerado profesionalmente como *experto*.

Como se observa en la Figura 3, más de la mitad de los participantes cuenta con el título de Licenciado en Música como formación de pregrado; además, cuatro de las trece instituciones analizadas cuenta con docentes expertos —sin titulación académica— (UC, UCO, UDENAR, UIS) y destaca que en el CT y UDEA el mayor número de docentes tiene formación de pregrado como Músico Profesional.

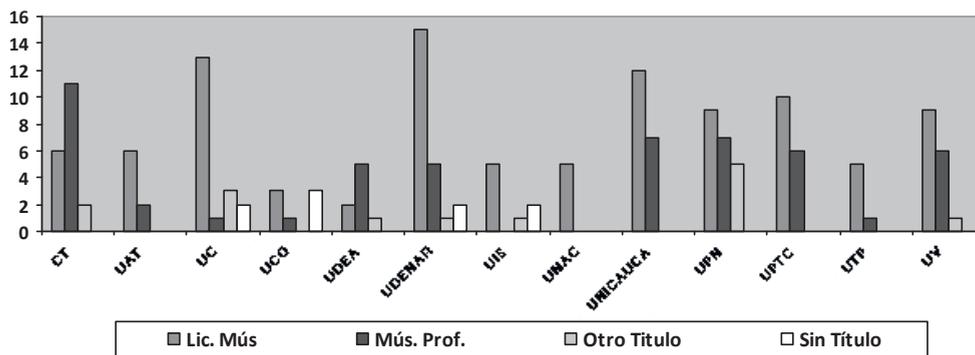


Figura 3. Frecuencia según formación de pregrado, por institución educativa.

Acerca de los posibles estudios de posgrado realizados por estos docentes, en la Tabla 3 se observa que destacan las categorías *especialización* y *maestría*, y tan sólo hay 11 casos en la categoría *doctorado*. Se analizó el tipo de titulación de posgrado en cada una de estas categorías, agrupándolas en artes, educación y otras. En el caso de las *especializaciones*, de los 67 casos reportados, el 65.2% corresponde a programas relacionados con las artes y el 41.7% a programas específicamente de educación. En cuanto a las *maestrías*, de los 50 casos con esta titulación, el 50% corresponde a programas relacionados con las artes, mientras que el 36% está relacionado con programas de educación. Por último, en los *doctorados* cursados, de los 11 casos, el 63.6% corresponde a programas de artes y el 18.1% a programas específicamente de educación.

INSTITUCIÓN	ESPECIALIZACIÓN	MAESTRÍA	DOCTORADO
CT	7	2	1
UAT	7	4	2
UC	7	6	2
UCO	2	3	0
UDEA	5	3	1
UDENAR	8	6	0
UIS	3	2	0
UNAC	2	0	0
UNICAUCA	7	4	1
UPN	4	11	1
UPTC	7	2	1
UTP	3	3	1
UV	5	4	1

Tabla 3. Frecuencia de la variable formación académica de posgrado por institución educativa.

En cuanto a la variable *área de desempeño de los docentes*, se encontró que los docentes participan en las diferentes áreas de formación y, además, realizan labores administrativas. Sin embargo, la predominancia en los datos está en el área musical, como se puede observar en la Tabla 4, y quienes cumplen esta asignación son en su mayoría hombres.

INSTITUCIÓN	ÁREA DE DESEMPEÑO							
	M	M-P	M-P-A	M-A	P	P-O	A	
CT	15	79.0%	0	0	0	3	1	0
UAT	6	75.0%	0	0	2	0	0	0
UC	17	89.5%	1	0	0	0	0	1
UCO	4	57.1%	3	0	0	0	0	0
UDEA	6	75.0%	0	0	1	1	0	0
UDENAR	18	78.2%	2	0	0	3	0	0
UIS	7	87.5	0	0	0	1	0	0
NAC	5	100%	0	0	0	0	0	0
UNICAUCA	18	94.7%	0	0	1	0	0	0
UPN	14	66.7%	0	1	1	3	2	0
UPTC	11	68.8%	3	0	0	2	0	0
UTP	4	66.7%	2	0	0	0	0	0
UV	14	87.5%	0	0	0	1	1	0

M= Musical, P= Pedagógica, A= Administrativa, O= Otras.

Tabla 4. Frecuencia por área de desempeño docente e institución educativa.

### 4.3. Actividades académicas y artísticas desarrolladas por los docentes

Según el tipo de vinculación contractual (planta, ocasional o catedrático), los docentes dedican su tiempo de trabajo a diferentes actividades: académicas, investigadoras, administrativas y de gestión y artísticas. Se preguntó a los participantes por la actividad académica que ejercían en su trabajo encontrando los siguientes resultados (Tabla 5):

INSTITUCIÓN	DOCENCIA		INVESTIGACIÓN		GESTIÓN		TUTORÍAS		EXTENSIÓN		ARTÍSTICA	
CT	19	37.3%	14	27.5%	4	7.8%	5	9.8%	8	15.7%	1	2.0%
UAT	8	33.3%	8	33.3%	3	12.5%	2	8.3%	3	12.5%	0	0%
UC	19	34.5%	13	23.6%	5	9.1%	4	7.3%	13	23.6%	1	1.8%
UCO	7	29.2%	6	25.0%	3	12.5%	3	12.5%	5	20.8%	0	0%
UDEA	8	34.8%	5	21.7%	3	13.0%	5	21.7%	2	8.7%	0	0%
UDENAR	21	32.8%	15	23.4%	7	10.9%	9	14.1%	11	17.2%	1	1.6%
UIS	8	42.1%	4	21.1%	1	5.3%	3	15.8%	3	15.8%	0	0%
UNAC	5	27.8%	5	27.8%	3	16.7%	5	27.85	0	0%	0	0%
UNICAUCA	19	27.9%	13	19.1%	9	13.2%	10	14.7%	16	23.5%	1	1.5%
UPN	21	26.9%	19	24.4%	15	19.2%	16	20.5%	7	9.0%	0	0%
UPTC	16	25.8%	16	25.8%	7	11.3%	9	14.5%	14	22.6%	0	0%
UTP	6	24.0%	5	20.0%	2	8.0%	6	24.0%	5	20.0%	1	4.0%
UV	16	35.6%	10	22.2%	4	8.9%	9	20.0%	4	8.9%	2	4.4%

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de actividades académicas de los docentes por institución educativa.

En la anterior Tabla (5) se observa que el mayor porcentaje de dedicación del trabajo de los participantes corresponde a la docencia (en todas las instituciones), seguido de la actividad investigadora, salvo en la Universidad del Cauca, donde hay mayor dedicación a la extensión, y en la Universidad Tecnológica de Pereira, donde se dedica más tiempo a tutorías que a investigación. En las siguientes categorías la predominancia, en orden de dedicación, corresponde a las actividades de extensión, tutorías y gestión, quedando las actividades artísticas (participación en grupos y agrupaciones musicales institucionales) en el menor grado de dedicación. Se analizaron los datos de esta Tabla (5) con la variable *formación de doctorado*, para saber cuál era la dedicación académica de los docentes Doctores, encontrándose que estos profesores se dedican, en este orden, a docencia, investigación, tutorías y gestión.

También se preguntó a los docentes si ejercían alguna actividad musical fuera de la institución, de tipo profesional o como aficionado. El 65.7% de los docentes afirmó que ejercía alguna clase de actividad musical como intérprete profesional o aficionado, mientras que el resto manifestó que no eran intérpretes, pero desarrollaban otras actividades musicales fuera de la institución (Figura 4).

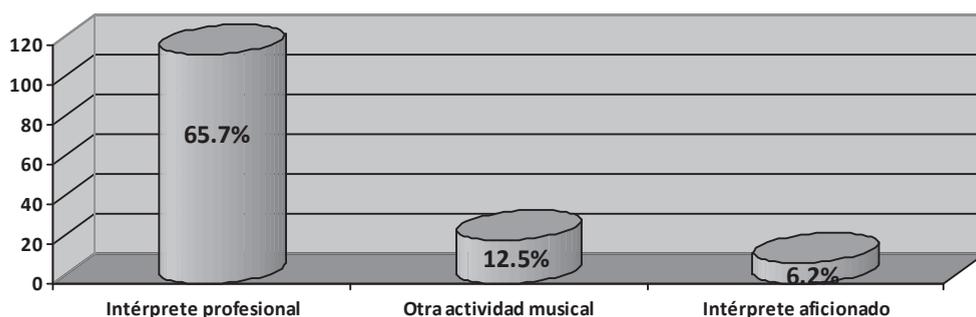


Figura 4. Porcentaje de actividad musical de los docentes, fuera de la institución educativa.

Un 84.4% de los docentes que participaron en el estudio manifiestan que ejercen alguna actividad musical. El 65.7% manifestó que ejercía como intérprete profesional, mientras que el 19.8% desarrolla actividades de interpretación como aficionado, además, el 12.5% corresponde al grupo que desarrolla actividades musicales diferentes a las relacionadas con la interpretación de un instrumento. En los diferentes datos se puede observar que los docentes que son intérpretes, además, en su mayoría realizan actividades de composición o arreglos (16.5%) o son directores musicales (10.2%). De igual forma sucede con los que no son instrumentistas, donde las actividades con mayor frecuencia son compositor y arreglista ( $f=8$ ) y director musical ( $f=7$ ).

#### 4.4. Participación de los docentes en el diseño y evaluación del plan de estudios

Se preguntó a los participantes por la periodicidad de la evaluación del plan de estudios. El 40.5% de las respuestas manifiesta que dicha evaluación tiene una periodicidad de entre 2 a 5 años, mientras que un 29.7% sostiene que se realizan evaluaciones cada año. Además, un 69.7% de los participantes indica que la utilidad dada a estos procesos evaluativos del plan de estudios es media-alta; sólo un 1.1% le asigna un valor de muy alta y un 9.1% le adjudica un valor bajo y muy bajo.

En este sentido, un alto porcentaje de los participantes (85.1%) manifiesta algún interés por modificar el plan de estudios, mientras que tan sólo 15 docentes dicen que no existe ese interés (8.5%) y 11 no responden (6.2%).

Los resultados de la Tabla 6 muestran que los docentes participan en el diseño del plan de estudios. Un 30.8% manifiesta que, para ello, se establece en su Centro una comisión compuesta por profesores y directivos; sin embargo, el 24.5% de los docentes dice que este diseño está a cargo de una comisión integrada por profesores, directivos y estudiantes, y un 19.4% manifiesta que lo diseñan únicamente los docentes. La prueba de Chi-cuadrado resultó significativa, en el nivel 0.05, en relación con los participantes en el diseño del plan de estudios ( $X^2=115.757$ ;  $p\leq 0.000^*$ , donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

INSTITUCIÓN	PROFESORES	PROFESORES Y ESTUDIANTES	DIRECTIVOS	COMISIÓN PROFESORES Y DIRECTIVOS	COMISIÓN PROFESORES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES	NO SABE
CT	1	0	3	9	2	4
UAT	1	1	1	3	2	0
UC	5	0	0	8	6	0
UCO	1	4	0	1	1	0
UDEA	0	0	0	1	5	2
UDENAR	3	7	1	5	6	1
UIS	1	0	1	3	1	2
UNAC	0	0	1	2	1	1
UNICAUCA	10	2	0	5	1	1
UPN	5	0	1	4	10	1
UPTC	0	4	0	6	4	2
UTP	1	0	0	0	3	2
UV	6	0	1	7	1	1
TOTAL	34	18	9	54	43	17

Tabla 6. Frecuencia de variable personas responsables del diseño del plan de estudios por institución educativa.

Se quiso saber qué aspectos del plan de estudios preferían los docentes que se modificaran. Para ello, se realizó una categorización de los datos obtenidos derivada del tipo de pregunta abierta. Se obtuvieron los siguientes resultados:

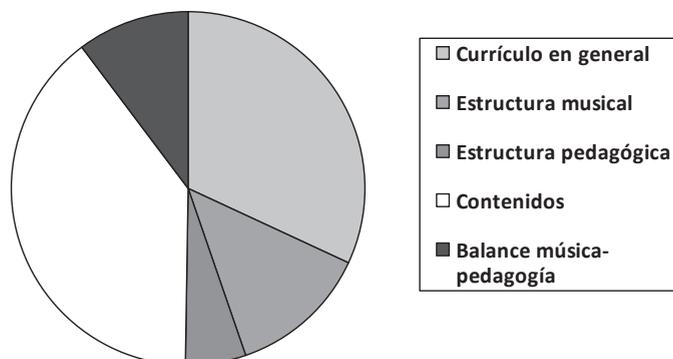


Figura 5. Aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios.

Atendiendo a los resultados de la Figura 5, destaca que el 32.0% de los docentes que contestó a este interrogante ( $n=125$ , 71.5%), manifiesta su interés en modificar el currículo de manera general, y el 39.2% en modificar los aspectos relacionados con los contenidos y las asignaturas. A esta pregunta no respondió un 28.5% de los participantes.

Posiblemente, debido a que el rango de edad 31-40 años es el de mayor frecuencia para los docentes participantes en el estudio, es ahí donde se encuentran los mayores porcentajes de quienes escogieron la categoría *currículo en general*, *contenidos*, *balance música-pedagogía* y *estructura pedagógica*, en este orden de aparición (Figura 6).

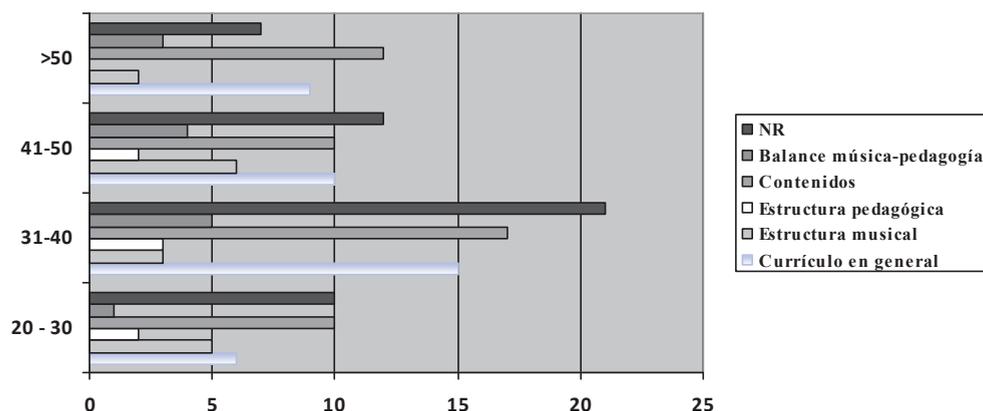


Figura 6. Frecuencia según aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios, por variable edad en años.

En el rango de 0.5 a 5 años de experiencia docente universitaria se encuentra ubicado el grupo no respondió (NR) a esta cuestión, de igual forma, se encuentra en este rango el grupo que escogió las categorías *contenidos*, *currículo en general* y *estructura pedagógica*. Coincidieron en no responder (NR) aquellas personas que no tienen experiencia docente universitaria.

Según las respuestas de los docentes que cuentan con más de 11 años de experiencia universitaria, las expectativas ante los aspectos por cambiar en el plan de estudios son variadas. El grupo del rango *11 a 15 años* de experiencia se inclina hacia los cambios en la estructura musical; el grupo del rango *16 a 20 años* por los contenidos; y el grupo del rango *más de 20 años* por el currículo en general. Además, se observa que el siguiente valor más alto de personas que no respondieron (después del correspondiente al rango 0.5 a 5 años) se ubica en el rango *6 a 10 años* (Figura 6).

Al comparar estos datos con el área de desempeño docente (Tabla 7), se observa que en el grupo de profesores que desarrolla actividades académicas en el área musical existen dos subgrupos: uno que escogió la categoría *contenidos* (31.6% del total de docentes que se desempeña en el área musical), y otro que no responde a la pregunta (29.4% del total de docentes que se desempeña en el área musical). En el grupo de docentes que se desempeña solamente en el área pedagógica las respuestas fueron equitativas para las categorías *currículo en general*, *balance música-pedagogía* y *NR* (28.5% del total de docentes que se desempeñan en el área pedagógica). La prueba de Chi-cuadrado resultó significativa en el nivel 0.05, en relación con los aspectos que los docentes desean modificar en el plan de estudios ( $X^2=61.620$ ;  $p \leq 0.001$ , donde más del 20% esperaba frecuencias inferiores a 5).

ÁREA DE DESEMPEÑO	CURRÍCULO EN GENERAL	ESTRUCTURA MUSICAL	ESTRUCTURA PEDAGÓGICA	CONTENIDOS	BALANCE MÚSICA-PEDAGOGÍA	NR
Musical	31	14	1	44	8	41
Musical-Pedagógica	1	1	3	2	1	3
Musical-Pedagógica-Administrativa	0	0	0	1	0	0
Musical-Administrativa	2	0	1	2	0	0
Pedagógica	4	0	2	0	4	4
Pedagógica-Otras	2	0	0	0	0	2
Administrativa	0	1	0	0	0	0
TOTAL	40	16	7	49	13	50

Tabla 7. Frecuencias de aspectos que los docentes plantean para ser modificados en el plan de estudios, por variable área de desempeño docente.

## 5. CONCLUSIONES

Siguiendo el orden dispuesto para las dimensiones de estudio abordadas en este trabajo de investigación, los datos sobre experiencia docente de los profesores, elemento de análisis que guarda estrecha relación con la pertinencia y efectividad de la participación del profesorado en la formulación de las políticas educativas propias de sus programas y de su institución educativa (Cardelli y Duhalde, 2001), es destacable que exista un alto porcentaje de participantes que cuenta con una experiencia inferior a 10 años (59%). Esta situación podría resultar positiva teniendo en cuenta que la juventud de estos docentes les pueda animar a ser más participativos con sus Centros de trabajo, pero la falta de experiencia es también un factor que puede impedir una motivación suficientemente fundamentada para realizar aportaciones relevantes en el contexto que las demanda.

En cuanto a la situación laboral del profesorado, los resultados son negativos, pues el número total de docentes ocasionales en los 13 programas es muy superior al de docentes estables. Estos datos sobre alta temporalidad del profesorado participante son coincidentes con los del estudio de Wolfinger, Mason y Goulden (2009) y provocan conflictos laborales para estos docentes. En el mismo sentido, la desigualdad de género es una característica generalizada en la educación superior y es notable en este estudio, donde la presencia masculina entre los participantes es del 67%.

Lo expuesto indica que las Licenciaturas en Música de Colombia no cuentan con una plantilla docente suficientemente asentada, lo que implica un menoscabo en la efectividad del profesorado en sus tareas docentes, investigadoras y de gestión, dado que existe una relación inversa entre la participación institucional y académica del profesorado y su grado de estabilidad laboral. Ya el estudio realizado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006) anticipaba estos resultados, y, consciente del problema y siguiendo el ejemplo de otros sistemas internacionales de evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos, ha establecido como directriz clave para la acreditación de programas, la vinculación suficiente de docentes con contrato estable en las instituciones de educación superior.

La segunda dimensión de análisis en este trabajo indica que existe un alto porcentaje de docentes con título de Licenciado en Música trabajando en estos programas (57.1%) y que la mayoría se desempeña en la docencia de materias musicales. Además, un alto porcentaje son egresados de las mismas instituciones donde trabajan, lo que parece positivo, pues debería suponer un mayor conocimiento de la institución educativa y de sus necesidades reales por parte del profesorado.

Por otra parte, se observa una debilidad en la oferta de formación de las instituciones analizadas, ya que estas no cuentan con estudios de posgrado relacionados directamente con la enseñanza de la música. Esto es consecuencia de que el número de docentes de las Licenciaturas en Música con titulaciones de maestría o doctorado es bajo, y de que todavía en Colombia el ámbito de la investigación y la producción científica en educación musical es incipiente (Miñana, 1998).

Lo anterior permite entender por qué la dedicación académica del profesorado participante en este estudio se dirige principalmente hacia la docencia y bastante menos hacia la investigación y la extensión universitaria. De nuevo, también el carácter ocasional de la mayoría del profesorado contribuye a explicar este hecho, ya que un alto número de docentes, por su situación contractual, se dedica solamente a tareas de enseñanza, aquellas por las que percibe su salario en la institución.

En cuanto a la última dimensión de análisis de este estudio, la participación activa de los docentes en la evaluación de los planes de estudio, es notable que un 70% de los participantes manifieste que estos procesos evaluativos cuentan con una utilidad media-alta para ellos y que se realicen en un rango temporal de entre 1 a 5 años. Estos datos dan satisfacción al diagnóstico realizado por el CNA colombiano, que recomienda que estas actividades de evaluación de los programas formativos comprometan a toda la comunidad académica (CNA, 2006), especialmente al profesorado.

Asimismo, es destacable un alto interés de los docentes de las Licenciaturas en Música por participar en los procesos de diseño y modificación del plan de estudios, concentrándose esta inquietud en temáticas cercanas al currículo en general y los contenidos musicales, seguramente con la mirada puesta en solucionar los problemas de disfuncionalidad entre la formación pedagógica y la formación musical que se presentan tanto en los programas formativos de Licenciatura en Música como en el de Músico Profesional.

Por otro lado, el hecho de que los profesores no participen suficientemente en procesos de gestión se puede deber a que los docentes se sientan excluidos por parte de los órganos directivos para el desempeño de esta tarea, que tiene un carácter político en muchas ocasiones. Esto coincide con el estudio de Macfarlane (2011) y a ello habría que sumar también el poco apoyo institucional, en términos de dedicación de tiempo y recursos económicos, que las autoridades de las instituciones suelen dar al profesorado que ocupa cargos de gestión.

Finalmente, todos los resultados obtenidos en este trabajo de investigación deben ser contextualizados en aspectos que juegan un papel im-

portante en el rol profesional del profesorado aquí objeto de estudio. Las políticas nacionales, el contexto macroinstitucional y los mercados de trabajo y contextos locales participan en la configuración de las titulaciones universitarias y, por supuesto, en el profesorado que las articula e imparte, incidiendo en sus modificaciones periódicas y en las que requiere para el futuro próximo (Grossman y McDonald, 2008). Así, el Estado colombiano ha realizado durante los últimos años un esfuerzo importante de implementación de procesos de acreditación de la calidad de los programas formativos e instituciones universitarias, en el que el profesorado es un actor protagonista (Calvo, 2004; Díaz, 1997). Ahora bien, le corresponde a los gobernantes procurar que los docentes cuenten con unas condiciones de trabajo que les permitan satisfacer las necesidades de la sociedad en educación superior, asumiendo una responsabilidad en la que no sólo el profesorado deba responder por los bajos resultados académicos de los estudiantes y tener el peso exclusivo de la mejora de la calidad educativa.

## NOTA

- 1 Este trabajo ha sido financiado por el Contrato-Programa de Investigación firmado entre la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y el Vicerrectorado de Política Científica e Investigación de la Universidad de Granada (proyecto Desarrollo interdisciplinar e interdepartamental de líneas de investigación en educación y cognición musical vinculadas al postgrado oficial Educación musical: una perspectiva multidisciplinar).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerlind, G. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55 (2), 241-254. doi: 10.1007/s10734-007-9052-x.
- Arenas Monsalve, E. (2007). *Reflexiones sobre pedagogía musical*. [en línea]. Disponible en: [http://eloidoqueseremos.blogspot.com/2007/12/un-texto-basado-en-una-entrevista\\_15.html](http://eloidoqueseremos.blogspot.com/2007/12/un-texto-basado-en-una-entrevista_15.html) [consulta 2011, 12 de mayo].
- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bozeman, B. y Gaughan, M. (2011). Job Satisfaction among University Faculty: Individual, Work, and Institutional Determinants. *The Journal of Higher Education*, 82 (2), 154-186. doi: 10.1353/jhe.2011.0011.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC [en línea]. Disponible en: <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5Cformacion%20docente%5Cresumenes%5CInforme%20-%20UP%20-%20Colombia%20-%20S%C3%ADntesis.pdf> [consulta 2011, 20 de abril].
- Camargo Escobar, I. M. y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 441-457.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308. Disponible en: [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docente\\_AL\\_perspectiva\\_politico\\_pedagogica.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf) [consulta 2011, 20 de abril].
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinic and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Castillo, N., Jaimes, G. y Chaparro, R. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja: UPTC.
- Castro, D. y Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XX1*, 13 (2), 217-239.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13 (2), 294-301.
- CNA —Consejo Nacional de Acreditación— (2006). *Lineamientos para la Acreditación de programas* [en línea]. Disponible en: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_lineamientos\\_2.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf) [consulta 2011, 10 de mayo].
- Decreto 1279 (2002). *Régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*. Diario oficial N° 44840. Colombia.
- De la Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14 (1), 245-264.
- Díaz, O. C. (1997). Políticas educativas y formación de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 10, 43-50.

- Edwards, V. (1995). El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 23-42.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13 (2), 47-67.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Disertación Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona). Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/07200400025.pdf> [consulta 2011, 5 de mayo].
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-9.
- García Ruíz, R., Guerra Liaño, S., González Fernández, N. y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- Gere, A., Buehler, J., Dallavis, C. y Hallivand, V. (2009). Preservice teachers take up culturally responsive pedagogy. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 816-852. Doi: 10.3102/0002831209333182.
- González Maura, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF> [consulta 2011, 23 de abril].
- Grossman, P. y MacDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205. doi: 10.3102/0002831207312906.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países, en Ortiz, M<sup>a</sup> A. (coord.) *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra: Center for Intercultural Music Arts, 435-472.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en Goodson, I.; Good, T. y Biddle, B. *La enseñanza y los profesores I*. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48.
- Ley 30 (1992). *Organización del Servicio Público de la Educación Superior*. Diario oficial N° 40700. Colombia.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 57-73. doi: 10.1080/03075070903443734.
- Martín, E.; González, M. y González Maura, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de

- la educación superior. *Revista Tarbiya*, 30, 63-77.
- Miñana Blasco, C. (1998). Formación Artística, elementos para un debate, en *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística y Cultural 2000*, 100-121.
- Paul, E. y Phua, S. (2011). Lecturers» job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33 (2), 141-151. doi: 10.1080/1360080X.2011.550087.
- Silverman, S. (2010). What Is Diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47 (2), 292-329. doi: 10.3102/0002831210365096.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España: Octaedro.
- Wolfinger, N. H., Mason, M. A. y Goulden, M. (2009). Stay in the game: gender, family formation and alternative trajectories in the academic life course. *Social Force*, 87 (3), 1591-1621. doi: 10.1353/sof.0.0182.

## **PALABRAS CLAVE**

Formadores de profesores, educación musical, características de los profesores, actitudes de los profesores, opiniones de los profesores, rol del profesor.

## **KEY WORDS**

Teacher trainers, music education, teacher characteristics, teacher attitudes, teacher opinions, teacher role.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Ruth Nayibe Cárdenas Soler, actualmente realiza su Tesis Doctoral en la Universidad de Granada. Su tesis de doctorado se centra en la evaluación de los programas de Licenciatura en Música en Colombia a través de la opinión del profesorado implicado. Es profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y par académico evaluador del Ministerio de Educación Nacional. Sus principales líneas de investigación abordan el currículo y educación musical y pedagogía de la música.

Oswaldo Lorenzo Quiles, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Premio Extraordinario). Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa. Profesor Contratado Doctor en la Universidad de Granada, Vicedecano de Investigación, Posgrado y Programas Internacionales y coordinador del Máster Oficial «Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar». Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación de la producción científica en educación musical y la capacidad de transferencia de la educación musical.

Dirección de los Autores: Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
Carrera 9 No 13-41 Tunja  
Boyacá, Colombia  
E-mail: ruthnayibecardenas@gmail.com

Oswaldo Lorenzo Quiles  
Facultad de Educación y Humanidades de  
Melilla  
Universidad de Granada  
Calle Santander nº 1  
52071 Melilla (España)  
E-mail: oswaldo@ugr.es

Fecha Recepción del Artículo: 25.05.2011  
Fecha Aceptación del Artículo: 16.06.2011  
Fecha de Revisión para publicación: 30.11.2012