



EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN MÚSICOS UNIVERSITARIOS

IRMA SUSANA CARBAJAL VACA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

SUSANA.CARBAJAL@EDU.UAA.MX

TEMÁTICA GENERAL: INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

RESUMEN

Con base en la óptica de desarrollo de los saberes complejos de Edgar Morin (1999) y la propuesta de cognición situada desarrollada por Jean Lave y Etienne Wenger (Smith, 2003, 2009), se presenta un análisis sobre los retos que emprenden los académicos de programas de formación musical universitaria en el desarrollo de competencias para la investigación. Se entiende la investigación en educación musical como una opción profesional para los músicos formados en el modelo universitario, una opción que no ofrece el modelo de conservatorio tradicional. En este documento se expone las implicaciones de la óptica de formación integral de los modelos universitarios en la formación de profesionales de la música; se presenta un esbozo de las posibles competencias del músico universitario; se problematizan los retos de la investigación musical en el terreno de la musicología sistemática sobre la base de los cuatro saberes complejos propuestos por Morin; se presenta el portafolio electrónico y el método de microenseñanza como estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades para la investigación desde la óptica de la cognición situada y como primer acercamiento a la investigación-acción, respectivamente. Por último, se presenta un apartado de cierre con algunas reflexiones.

Palabras clave: educación musical, educación universitaria, competencias profesionales, formación de investigadores

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, aunque desprovistas de una conceptualización como la actual, las *competencias profesionales* de los estudiantes de música han sido evaluadas colegiadamente durante la ejecución vocal o instrumental. Es en el momento de los exámenes y los recitales cuando el estudiante se esmera para evidenciar, mediante su interpretación musical ante un cuerpo de académicos, el nivel alcanzado tanto en conocimientos teóricos, como en el desarrollo de actitudes y destrezas.

A primera vista, para una formación musical profesional tradicional, centrada desde un inicio en la práctica (hacer), resultado del dominio de actitudes como la disciplina, la constancia (ser) en torno a conocimientos teóricos concretos (conocer), comprender un modelo basado en competencias parecería no implicar ningún tipo de complicación; sin embargo, los programas de formación musical han migrado del modelo tradicional de conservatorio hacia un modelo universitario que exige, además del desarrollo de las competencias musicales, el desarrollo de una gama de competencias de naturaleza disitnta a las enunciadas anteriormente.

Durante muchas generaciones en México los programas de formación musical no dotaron a sus egresados del grado de licenciatura. Se seguía un modelo enfocado en la teoría y práctica musical en un currículo prolongado, complejo y ambicioso que institucionalmente solo alcanzaba ser acreditado como carrera técnica. Algunas instituciones, para otorgar el nivel de licenciatura a los estudiantes de música, adaptaron sus programas en una dinámica que no ha sido del todo traslúcida porque, en el tránsito, los actores han mostrado actitudes que, desde la pedagogía crítica de Giroux se conceptúan como *resistencias* (ver Carbajal Vaca, 2016b).

En la bruma de las nuevas opciones profesionales, que aún no se muestran nítidamente en los perfiles de egreso de los programas de licenciatura en música, el reto de formar competencias universitarias distintas a las musicales podría desvanecerse. En muchas instituciones este reto ni siquiera podría ser rastreado en el currículo oculto porque los actores involucrados aún no se han percatado completamente de la intencionalidad del nuevo modelo.

A grandes rasgos, las licenciaturas en música actuales parecen estar conformándose sobre modelos híbridos en los que las materias propias de la especialización musical, como entrenamiento auditivo, armonía, contrapunto, análisis de las formas, música de cámara, historia de la música y formación instrumental, conviven con otras asignaturas como administración escolar, planeación educativa, pedagogía musical, seminarios de tesis –en sus múltiples variantes nominales–, gestión y administración de proyectos, computación, idiomas, entre otras, que parecieran ser ajenas al terreno musical pero, principalmente, ajenas a los intereses de quienes han elegido una formación profesional como músico.

¿Cómo entender la formación de competencias universitarias dentro de un programa de nivel superior dedicado a la formación de músicos? ¿Cómo diferenciar estas metas de aquellas que podría tener un programa de conservatorio?

En esta comunicación, con base en la óptica de desarrollo de los saberes complejos de Edgar Morin y la propuesta de cognición situada desarrollada por Jean Lave y Etienne Wenger, se presenta un análisis sobre los retos que emprenden los académicos de programas de formación musical universitaria en el desarrollo de competencias para la investigación. Se entiende la investigación en educación musical como una opción profesional para los músicos formados en el modelo universitario; opción que no ofrece el modelo de conservatorio tradicional.

En este documento se presentan las implicaciones de la óptica de formación integral de los modelos universitarios en la formación de profesionales de la música; se presenta un esbozo de las posibles competencias del músico universitario; se problematizan los retos de la investigación musical en el terreno de la musicología sistemática sobre la base de los cuatro saberes complejos propuestos por Morin; se presenta el portafolio electrónico y el método de microenseñanza como estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades para la investigación desde la óptica de la cognición situada y como primer acercamiento a la investigación-acción, respectivamente.

La formación integral en la formación de músicos universitarios

Desde hace más de dos décadas las universidades mexicanas, además del compromiso de especializar a sus estudiantes en una disciplina, asumieron el reto de formarlos integralmente. Esto presupone formar para el autoaprendizaje mediante el cambio en las concepciones y paradigmas de trabajo para lograr una formación sustentada en la democracia, la libertad y la justicia social. Paralelamente, el nuevo escenario globalizado exigió el fortalecimiento de los programas de movilidad, el diseño de proyectos de investigación conjunta y el establecimiento de redes institucionales (Silva Espinosa y Rodríguez Santillán, 2000).

Esta dinámica impulsada principalmente sobre la base de la visión educativa de Delors (1996) a principios de la década de 1970, ha originado que los programas universitarios, en cualquiera de sus disciplinas, se hayan rediseñado con el propósito explícito de promover el desarrollo de una amplia gama de habilidades relacionadas (1) con las capacidades analíticas (saber pensar), (2) con el quehacer propio de una profesión (saber hacer) y (3) con actitudes sustentadas en valores que promovieran el espíritu emprendedor y de responsabilidad social (saber ser).

Pese a que ya han transcurrido varias décadas desde que comenzó esta transformación, para la educación musical de nivel superior la comprensión del modelo universitario es aún una problemática actual, no solo para México sino para músicos e investigadores en diversos países del mundo (ver Carruthers, 2014), porque la migración de los programas hacia modelos universitarios es relativamente reciente (ver Carbajal Vaca, 2016b). Cada institución perfila sus necesidades formativas a partir de sus contextos histórico, cultural, social y económico, sin embargo, existen convergencias y

prácticas musicales profesionales específicas que exigen delinear los perfiles de ingreso y egreso de los programas educativos en estrecha relación con parámetros y expectativas globales.

COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN MÚSICA

Actualmente el perfil de egreso deseable en un músico formado en un programa universitario es el de un sujeto que domina algún área de especialidad musical –como intérprete, teórico, compositor, director o pedagogo–; se comunica de manera efectiva en su lengua materna y en al menos una lengua extranjera; comprende la actividad pedagógica como una competencia indispensable –y casi ineludible–, la cual requiere habilidades de liderazgo sustentadas en actitudes como la tolerancia y la empatía. Hasta aquí, el modelo de conservatorio arrojaba este perfil de egreso compatible con el universitario. Sin embargo, el músico universitario desarrolla competencias para actividades ‘complementarias’ como planeación, gestión, negociación y trabajo en equipo para ser capaz de evaluar procesos y diseñar estrategias que le permitan adaptarse a su entorno. El músico universitario reflexiona autocríticamente porque analiza y teoriza su práctica profesional constantemente e integra las tecnologías de información y comunicación (TIC).

El éxito y la efectividad en la formación de esta compleja red de competencias depende, en gran medida, de la organización curricular que logra cada institución; pero, sustancialmente, depende del nivel de conocimiento que tengan las comunidades académicas sobre el fundamento del modelo educativo universitario en el que se desenvuelven. Aunado a la problemática de formación de competencias musicales, la cual es un asunto pendiente en nuestros contextos latinoamericanos por las debilidades en formación musical previa, se encuentra el reto de formar competencias para la investigación, que se comprende como un ámbito derivado del modelo universitario que no había sido atendido sistemáticamente en los espacios de formación de músicos.

LOS SABERES COMPLEJOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN

En el diseño de programas universitarios la formación de habilidades para la investigación es fundamental. La enunciación de ‘competencias’ ha sido ampliamente discutida en el terreno de las ciencias de la educación porque los expertos coinciden en que el concepto ha generado más confusión que claridad. Cárdenas Castillo (2011) considera que los cuatro ‘saberes complejos’ de Edgar Morin, a saber: (1) en lectura, (2) en expresión, (3) en organización y articulación y (4) en problematización y crítica (p. 3), podrían ayudar a comprender con mayor precisión la gama de habilidades necesarias para la formación en investigación.

En la lógica del modelo educativo adoptado por las universidades en México, los programas de cada unidad de aprendizaje debieran estar diseñados en una lógica transversal explícita para promover el desarrollo de los cuatro saberes complejos propuestos por Morin, con el firme propósito de que estos contribuyan a la consolidación del perfil del profesionista universitario.

Hipotéticamente estos saberes fueron ya respaldados en las etapas de formación previas a la educación superior, sin embargo, la diversidad de modalidades de formación preparatoria, aunada a las dinámicas de inclusión implementadas en los procesos de admisión y a los compromisos institucionales de cobertura, han arrojado perfiles de ingreso universitarios cada vez más heterogéneos, por lo que no podemos asumir que la mayoría de los alumnos disponga de lo que Cárdenas Castillo denomina “Plataforma mínima de habilidades”:

En teoría, en el papel, al ingresar a la educación superior el alumno debe poseer en un nivel elemental estos saberes. Este nivel elemental de dominio puede ser denominado plataforma mínima de habilidades. Sin embargo, sabemos que la misma falsedad de los estudios realizados desde primaria hasta el bachillerato hace de esta plataforma letra fatalmente muerta. Dado el contexto actual y las deficiencias de nuestro sistema educativo, no podemos continuar la formación suponiendo que quienes llegan a la universidad (incluidos muchos de quienes ingresan al posgrado) saben leer, escribir, organizar las ideas, problematizar, criticar y dialogar (Cárdenas Castillo, 2011:3-4).

Actualmente, sobre la base de esta visión crítica, el trabajo curricular en la formación musical universitaria consistiría en encontrar la gama de unidades de aprendizaje en las que sea posible reforzar las habilidades para la investigación. Es decir, poner en claro que las unidades de aprendizaje, además de alcanzar las metas disciplinares, deben contribuir al desarrollo de los saberes complejos que han sido enunciados genéricamente en los modelos educativos como competencias para la investigación. Para ello se hace indispensable la implementación de metodologías y herramientas didácticas innovadoras y acordes con el perfil que se desea formar.

INVESTIGAR EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

El estudio de la educación musical se encuentra inmerso en un campo multidisciplinario conformado por la musicología y las ciencias de la educación. De acuerdo con Helga de la Motte Haber (1985), la musicología (*Musikwissenschaft*) fue concebida en 1885 por Guido Adler en su ensayo *Sobre el ámbito, método y meta de la musicología [Über Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft]* como un campo conformado por dos tipos de estudios: históricos y sistemáticos.

La primera comprensión de la musicología sistemática fue la de una Teoría de la Música primordialmente al servicio de los compositores (p. 68). Después de la Segunda Guerra Mundial, la musicología sistemática se concibió como un tipo de Investigación Básica (*Grundlagenforschung*), cuyo objetivo ya no consistía en sintetizar abstractamente las doctrinas que apoyaban la interpretación musical individual, sino en buscar las constantes de la música como premisas físicas y psicológicas de la percepción musical. En este debate surgieron las preguntas “qué y cómo escucha el ser humano” (p. 70).

La investigación básica desde esta óptica no consistía en investigar los fundamentos de la música en sí, sino en presentar programas en los que la naturaleza física del sonido parecía estar

relacionada con la música tonal y con espectros de frecuencias habituales; en estos estudios la percepción humana parecía estar vinculada a leyes psicológicas, por lo que eran sometidos a pruebas empíricas para verificar la tendencia a la “buena forma”, concepto de la Gestalt equiparable con el concepto de “tonalidad” (p. 71). La siguiente concepción para la musicología sistemática fue la de Teoría de la Comprensión Musical; perspectiva que pretendió explicar aquello que hace posible cada una de las distintas comprensiones musicales (p. 76). Es en esta última visión musicológica donde la música establece un claro vínculo con las ciencias de la educación y se perfila claramente la Educación Musical como campo de estudio dentro de la musicología sistemática. En esta perspectiva la psicología cognitiva se reconoce como el generador principal de explicaciones teóricas para la educación musical pero también son válidos los estudios musicológicos sistemáticos planteados desde la sociología, la estética y la teoría musical.

En este intrincado entramado de disciplinas que se trastocan constantemente, surge una gran dificultad para entrar al campo como investigador; por lo que el primer esfuerzo de un estudiante que desea investigar sobre educación musical es focalizar un interés pertinente con su nivel de formación previa y situarlo en una comunidad que valide los procedimientos.

Esta dificultad fue detectada en la década de 1960 por el pedagogo musical estadounidense, Roger Phelps. Para ayudar a los futuros investigadores de la investigación musical que él formaba, Phelps escribió una *Guía para la Investigación en Educación Musical*, la cual, por su utilidad, ha sido editada en cinco ocasiones; la última en 2005. Este pedagogo identificó cinco perspectivas teórico-metodológicas viables para investigar la educación musical: (1) la histórica, (2) la experimental, (3) la descriptiva, (4) la filosófica y (5) la estética (Phelps, 1980). Cada una de estas perspectivas requiere metodologías concretas que son validadas en un campo científico determinado, de ahí la importancia de que los investigadores trabajen colegiada e interdisciplinariamente.

FUNDAMENTO Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS

Como fundamento de las estrategias para la formación universitaria podría adoptarse la concepción de *cognición situada* desarrollada por Jean Lave y Etienne Wenger, la cual se sustenta en la noción de aprendizaje significativo de Ausubel y del enfoque sociocultural de Vigotsky. Dado que esta perspectiva sostiene que el aprendizaje se logra mediante prácticas en contexto –en comunidades de práctica–, las estrategias didácticas planteadas deben estar diseñadas en contextos reales que propicien procesos de *enculturación* (Smith 2003, 2009; Lave 1991, Díaz Barriga, 2003).

Díaz Barriga sintetiza como estrategias adecuadas a esta perspectiva *el análisis de casos, el método de proyectos, las prácticas situadas en escenarios reales, el aprendizaje en servicio, el trabajo colaborativo, las demostraciones situadas y el aprendizaje mediado por las tecnologías de información y comunicación* (TIC) (Díaz Barriga, 2003, pp. 2-8).

Como ejemplo del aprendizaje mediado por TIC tenemos el uso del *portafolio electrónico*. Este recurso, entendido como herramienta didáctica, permite realizar una gama de actividades para promover los cuatro saberes complejos como: asignar lecturas, abrir espacios para discusión y problematización, organización libre y creativa de la información, misma que puede ser modificada constantemente hasta lograr el diseño de sitios bien articulados. Existen diversas opciones de acceso abierto para realizar portafolios electrónicos que ofrecen controladores de acceso como propietario o como visitante, por lo que las aportaciones pueden ser cargadas y descargadas por los propios alumnos. Incluso es posible permitir el acceso a alumnos de otros cursos, o profesores que se interesen por las actividades, con lo cual se promueve la transversalidad.

El portafolio electrónico, además de ser un recurso para mediar las actividades, es un excelente instrumento de evaluación porque centra la atención en el logro de un producto en el que se evidencian competencias de formación integral y no sólo de procesos aislados (Díaz Barriga et al. 2012, p. 104), como es el caso de exámenes tradicionales.

El portafolio de aprendizaje es uno de los recursos que ha sido concebido como el idóneo para lograr la evaluación auténtica del aprendizaje y de la formación integral. El portafolio es descrito como “una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han realizado en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado” (Díaz Barriga et al, 2012:105).

Normalmente estos portafolios son productos de elaboración individual, pero también es posible la realización de portafolios colectivos con los que, desde una perspectiva vigotskyana, se promueve la interacción entre estudiantes para incrementar la zona de desarrollo real. De este modo, alumnos que son más hábiles en la utilización de tecnologías, en redacción, o en lenguas extranjeras, aportan al desarrollo del portafolio confiando en sus fortalezas. Incluso las debilidades son señaladas por los propios compañeros y las reflexiones que expresan son leídas por todos los integrantes del equipo, con lo que surgen oportunidades de discusión y análisis crítico durante la clase. Los portafolios individuales, en cambio, normalmente son mostrados únicamente al profesor pero no a los compañeros, con lo que se pierde la oportunidad de comunicación colectiva. Se puede decir que esta herramienta atiende necesidades de formación integral porque promueve el trabajo en equipo, la socialización de valores de convivencia como la tolerancia y la solidaridad, refuerza el autoconcepto y permite reconocer limitaciones que motivan al estudiante a establecer nuevas metas de aprendizaje.

CONOCIENDO LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Desde la perspectiva educativa, uno de los procedimientos metodológicos que ha sido valorado como necesario y pertinente en la investigación de la educación en general, es la Investigación Acción. La investigación acción es un planteamiento de investigación cualitativa cuya naturaleza práctica está orientada a la resolución de problemas identificados por el profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje (Bell, 2005: 21). Esta propuesta, acuñada por Kurt Lewin bajo la

premisa “No hay acción sin investigación; no hay investigación sin acción”, se ciñe a la óptica científica pragmática de Charles Sanders Peirce (Adelman, 1993, pp. 8-12) y su intencionalidad en el campo educativo es mejorar la práctica pedagógica (Colmenares et al., 2008, p. 101).

De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2007), la investigación acción puede ser utilizada para conocer en detalle la transición de métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluar procedimientos, analizar actitudes y valores, monitorear el desarrollo continuo de profesores, habilidades directivas y la eficiencia administrativa (Cohen, et al., 2007: 297).

La Investigación-Acción es tan rigurosa como cualquier investigación (Bell, 2005: 22). Su meta no es documentar actividades cotidianas o simplemente reflexionar sobre la propia práctica docente. La investigación acción consiste en realizar una recolección sistematizada de evidencias que ayude a generar adecuaciones que mejoren la práctica, pero no sólo como solución de una patología, sino con la meta de comprender profundamente una problemática para intervenirla y mejorarla (Kemmis y Mc Taggart en Cohen et al, 2007: 298).

Con miras a formar hábitos en los docentes de música, un primer acercamiento a la investigación acción podría ser el de microenseñanza. La experiencia muestra que los estudiantes de música comienzan su práctica pedagógica antes de concluir sus estudios de licenciatura. En ocasiones los estudiantes disponen de una carrera de nivel técnico que ya les ha permitido incursionar en espacios educativos, por lo que es factible el diseño de prácticas en contextos reales.

Mediante el procedimiento de microenseñanza se practica alguna habilidad específica ante un grupo pequeño de alumnos en un contexto real. La clase es grabada en video y posteriormente es analizada por el profesor y los compañeros, de acuerdo con algún modelo de categorías. Campos (2005) propone ocho categorías: (1) Inducción o motivación, (2) Comunicación, (3) Uso de recursos didácticos, (4) Variación del estímulo, (5) Formulación de preguntas, (6) Control de disciplina, (7) Organización lógica e (8) Integración. Este proceso de análisis es una herramienta asequible para familiarizar a los estudiantes con las prácticas que posteriormente podrían derivar en proyectos formales de Investigación-Acción.

CONCLUSIONES

Es evidente que dentro de las estructuras curriculares actuales de las licenciaturas en música, las cuales suelen ser un híbrido de conservatorio y universidad, las competencias que requiere cada una de las cinco vías propuestas por Phelps para incursionar en el campo de la investigación de la educación musical no pueden ser atendidas consistentemente, por lo que es deseable que los proyectos de investigación que se emprendan en programas de maestría sean medidos, cuidadosos y, de preferencia, asesorados muy de cerca por un comité multidisciplinario de investigadores.

El mayor reto para un formador de habilidades para la investigación en un contexto de formación musical universitario es diseñar una estrategia didáctica comprensiva y atractiva para



acercar a los estudiantes a una gama de saberes que quizá no fueron previstos por los estudiantes al elegir la profesión.

Una realidad en nuestro contexto es que gran parte de los egresados de las Licenciaturas en Música del país realizará actividades docentes en algún momento de su práctica profesional.

Existe una amplia gama de herramientas para implementar una estrategia didáctica que promueva habilidades para la investigación; lo más importante en la elección es conocer el fundamento epistemológico sobre el cual se construyen. Por lo anterior, el éxito en la implementación de las herramientas elegidas para cada curso depende, necesariamente, de que estén orientadas en un modelo teórico concreto.

REFERENCIAS

- Adelman, C. (1993) Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1(1), pp. 7-24. Recuperado: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010102> [15/03/2017]
- Campos, Y. (2005). En qué consiste la microenseñanza. Documento didáctico. *Página personal de la autora*. Recuperado: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/05microensenanza.pdf> [15/03/2017]
- Carbajal Vaca, I. S. (2016a) De músico a investigador histórico: una ruta sinuosa, en Lorenzo Monterrubio, C. (Coord.) *Perspectiva Histórica del Arte I*. Pachuca de Soto, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 141-162.
- Carbajal Vaca, I. S. (2016b) Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, en Barrera Aguilar, A. y Pérez Navarro, D. (Comps.). *Libro Electrónico Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección? Vol. II. Tomo I. Modelos Educativos Alternativos*. Tepic, Nayarit, México. Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 40-52. Recuperado: <http://www.congresoieinternacional.com/libros> [14/03/2017]
- Carbajal Vaca, I.S. (2014). Primeros pasos en la investigación: una estrategia didáctica desde el enfoque de competencias, *Boletín Científico Magotzi No. 4, junio*. Pachuca de Soto, Hidalgo. Instituto de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Reuperado: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n4/e4.html> [15/03/2017]
- Cárdenas Castillo, C. (2011). Formación Para la Investigación. Puntos críticos, *Memoria Electrónica del XI Congreso de Investigación Educativa. 4. Educación superior*. México, D.F.: Universidad Autónoma de Nuevo León/ Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1177.pdf [15/03/2017]
- Carruthers, G. (2014). Relevance and reform in the education of professional musicians. *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician 15-18 julio*, pp. 7-14. Belo Horizonte, Brazil: International Society for Music Education. Recuperado.

- http://www.researchgate.net/profile/Dawn_Bennett/publication/268507487_Becoming_and_becoming_a_musician_The_role_of_creativity_in_students_learning_and_identity_formation/links/546dda4c0cf2a7492c5605fc.pdf [18/03/2017]
- Cohen, L; Mnion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*. New York: Routledge.
- Colmenares E., A. M.; Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, pp. 96-114. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> [29/03/2017]
- De la Motte-Haber, H. (1983) Systematische Musikwissenschaft als Theorie der Musik oder als Lehre vom Musikverstehen?, *Die Musikforschung*, 36. Jahrg., H. 2 (abril-junio), pp. 68-78. Bärenreiter on behalf of Gesellschaft für Musikforschung. Recuperado: <http://www.jstor.org/stable/41119011> [29/03/2017]
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO/Madrid, Santillana. Recuperado: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [20/03/2017].
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> [29/03/2017]
- Díaz Barriga, F., Romero, E., Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-1. Recuperado: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html> [18/03/2017]
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Resnick, L. B. (Ed); Levine, J. M. (Ed); Teasley, Stephanie D. (Ed), (1991), *Perspectives on socially shared cognition*, pp. 63-82. Washington, DC, EEUU: American Psychological Association.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Phelps, R.P. (1980). *A Guide to Research in Music Education*. Metuchen (EEUU): The Scarecrow Press.



- Silva Espinosa, M. del C. y Rodríguez Santillán, J. (Coords.) (2000). *La Educación Superior del Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf> [15/03/2017]
- Smith, M. K. (2003, 2009). Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice, *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm [29/03/2017]