Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC): valoración de la organización y formación musical conseguidas

Colombia Creativa Artists' Professionalisation Programme (PPACC - Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa): Evaluation of the organisation and musical training accomplished

Dr. Oswaldo LORENZO-QUILES. Profesor Titular. Universidad de Granada (*oswaldo@ugr.es*).
Dra. Yuly RODRÍGUEZ-RAMÍREZ. Investigadora asociada. Universidad de Granada (*yulyrodriguez@correo.ugr.es*).
Ana LENDÍNEZ-TURÓN. Técnico de proyectos internacionales. Universidad de Granada (*analendinez@ugr.es*).

Resumen:

La educación musical profesionalizante pertenece todavía a un sector educativo emergente en algunos países, como ocurre en Colombia. Dentro de este ámbito, surgen interesantes iniciativas de ayuda a la formación musical para colectivos profesionales no institucionalizados, que no podrían contar con otras vías de obtención de credenciales con validez académica dada su dispersión geográfica y situación laboral en el país. En este sentido, se ha realizado un estudio de análisis para explorar el funcionamiento general y los logros en formación musical conseguidos por el Programa de Personalización de Artistas Colombia Creativa (PPAC), así como para identificar debilidades, fortalezas y oportunidades de mejora. Este programa está auspiciado por el Ministerio de Cultura de Colombia y es una de las principales vías con que cuentan los músicos profesionales que no pudieron formarse en centros oficiales para lograr una certificación de sus competencias con validez académica en el país. Ello supone una clara mejora de la empleabilidad dentro del ámbito de la formación musical. En esta investigación, se aplicó una metodología de tipo cualitativo y se realizaron entrevistas y un análisis de contenido emergente mediante el programa NVivo. Entre los principales resultados, destacan las dificultades encontradas de tipo organizativo y las tensiones y el rechazo hacia el programa de algunos participantes. También fortalezas como la flexibilidad del proyecto y la oportunidad de capacitación musical nacional para colectivos de artistas no profesionalizados institucionalmente.

Palabras clave: formación musical, Colombia, profesionalización de artistas, gestión de programas educativos, empleabilidad de educadores musicales.

Abstract:

Professional music education is still an emerging educational sector in some countries, as in Colombia. Within this sector, there are new, interesting initiatives that provide musical training for non-institutionalised professional groups, who would not otherwise be able to obtain academically valid credentials, given their geographic dispersion and employment situation in the country. In this sense, an analytical study associated with this area has been conducted to explore the general functioning and achievements in musical training of the Colombia Creativa Artists' Professionalisation Programme (PPACC - Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa), identifying weaknesses, strengths and opportunities for improvement. This programme is sponsored by the Ministry of Culture of Colombia and is one of the main ways for professional musicians who could not be trained in official centres to achieve certification of their competencies with academic validity in this country, providing them with clearly improved employability within the field of musical training. For this research, a qualitative methodology was used, by means of interviews and an emergent content analysis was conducted with the NVivo program. Among the main results, of note are the organisational difficulties encountered and the tensions and rejection of the programme by some par-

Fecha de recepción del original: 09-09-2023.
Fecha de aprobación: 09-12-2023
Cómo citar este artículo: Lorenzo-Quiles, O., Rodríguez-Ramírez, Y., y Lendínez-Turón, A. (2024). Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC): valoración de la organización y formación musical conseguidas [Colombia Creativa Artists' Professionalisation Programme (PPACC - Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa): Evaluation of the organisation and musical training accomplished]. *Revista Española de Pedagogía, 82* (287), 79-93. https://doi.org/10.22550/2174-0909.3929

ticipants. Also strengths such as the flexibility of the programme and the opportunity it provides for national musical training of groups of artists who are not institutionally professionalised.

Keywords: music education, Colombia, professionalisation of artists, management of educational programmes, employability of music educators.

1. Introducción

La educación es considerada una posesión personal y un proceso compartido por todos los individuos. A través de ella se obtienen destrezas, saberes, comportamientos y principios (Andersson y Fejes, 2005; Tejada y Thayer, 2019). Esto implica que el aprendizaje no se limita únicamente al sistema educativo formal, sino que, como resaltan Folkestad (2006), Romeu-Fontanillas *et al.* (2020), Sangrá *et al.* (2021) y Souto-Seijo *et al.* (2021), otros espacios de enseñanza no formal e informal enriquecen y nutren dicho proceso.

Melnic y Botez (2014) definen la educación como un proceso que abarca muchos factores, que contribuyen tanto a la formación personal como intelectual del ser humano. De acuerdo con Kashif y Cheewakrakokbit (2017) y Tejada y Thayer (2019), la educación se puede definir como el proceso continuo de formación humana y cultural que dota a los individuos de herramientas y conocimientos esenciales para su crecimiento y desenvolvimiento en la sociedad.

La literatura científica señala también que la música en la educación contribuye de forma positiva en la obtención de beneficios desde campos tan diversos como la psicología, la medicina, la antropología, la neurología o la educación (Corrigall y Trainor, 2011). Esto hace que se convierta en un campo de gran importancia dentro de las políticas educativas de todos los países.

En cuanto a la situación de la formación musical superior desde un análisis transnacional y a sus similitudes y diferencias respecto de los modelos formativos en diferentes países y culturas, varios trabajos ponen de manifiesto las perspectivas con las que las universidades abordan la orientación y especialización de los futuros profesionales del ámbito de la música. En esta dirección, Sánchez-Escribano *et al.* (2022) realizan una comparativa de la educación musical instrumental en Estados Unidos, España y Singapur. En ella, destaca la emergencia de cuatro dimensiones de análisis que aparecen en los tres países objeto de estudio: accesibilidad, valor atribuido a la educación musical instrumental, profesionalización y especialización, y cualificación y requisitos del profesorado. Asimismo, los autores señalan, como factores de convergencia, tres perfiles de profesorado: el primero responde a aquellos que, en su mayoría, han sido instruidos en música instrumental, pero cuya formación educativa y pedagógica es escasa o nula; el segundo es el perfil profesional opuesto, y el tercero da la misma importancia a los conocimientos pedagógicos que a las habilidades musicales.

De igual modo, López-León *et al*., (2015), Wang y Lorenzo (2018), Lorenzo *et al*., (2023) y Lorenzo y Turcu (2023) han realizado estudios internacionales sobre formación musical e inserción profesional del profesorado en Puerto Rico, China, Colombia y Rumanía, y coinciden en la detección de los tres modelos de formación hallados por Escribano *et al.* (2022). Esto hace posible establecer un patrón similar de formación y también de empleabilidad de egresados de los grados musicales en las universidades de gran parte de países del mundo. En dicho patrón, destacan dos orientaciones claras: el pedagogo musical y el músico práctico, lo que crea una situación ambivalente no resuelta del todo en ningún sistema educativo.

En este contexto, surge la necesidad de llevar a cabo esta investigación, que analiza el Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC). El PPACC es un programa musical de carácter institucional, auspiciado por el Ministerio de Cultura de Colombia para detectar las debilidades y fortalezas de la formación específica que se ofrece y poder implementar estrategias de mejora en su desarrollo.

2. La educación musical en Colombia

De acuerdo con Dias (2014) y Hyland (2013), la educación superior es un ciclo formativo que responde a un espacio de interconectividad de saberes. Su carácter interdisciplinar le permite influir en diferentes dimensiones del conocimiento, como la investigación; la innovación; la formación ciudadana y profesional, crítica e intelectual; o la ciencia y la tecnología. También impulsar importantes transformaciones sociales, económicas y culturales en torno a diversas temáticas (Langa y David, 2006).

Sin embargo, aún se enfrenta a grandes dificultades en muchos países. En Colombia, existen restricciones y falta de oportunidades de acceso a este nivel educativo

para una importante proporción de la sociedad (Langa y David, 2006; McAleavy y O'Hagan, 2004). Como expone Dias (2007), más del 68% de las instituciones de educación superior (IES) y de los programas académicos superiores en Colombia pertenecen al sector privado. Esto sitúa sus niveles de cobertura bruta en educación superior muy por debajo de los que alcanzan los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (Gómez y Celis, 2009; Herrera e Infante, 2003). De hecho, aunque el país ha registrado importantes adelantos en las últimas dos décadas, como muestran diferentes estudios [Melo- Becerra *et al.*, 2017; MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia), 2014], la tasa de cobertura continúa siendo relativamente baja desde una perspectiva internacional, más aún si se compara con países desarrollados (MEN, 2014).

Por otro lado, la educación artística y musical en la formación integral del ser humano es una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales y sociales (Corrigall y Trainor, 2011; Diamond, 2013; Guhn *et al.*, 2019). No obstante, en Colombia, el área de formación de las artes y la música ha ido perdiendo representatividad y trascendencia en el contexto educativo escolar (Aróstegui y Kyakuwa, 2021; Rodríguez, 2015, 2016).

La educación artística constituye un espacio de encuentro y participación de artistas, formadores, docentes y aprendices de diferentes contextos interculturales (Ñáñez-Rodríguez y Castro-Turriago, 2016). Del mismo modo, la educación musical hace referencia tanto al ámbito estético, sensorial e intelectual como al emocional, afectivo y social (Sala y Gobet, 2017).

El reglamento nacional colombiano engloba todas las artes dentro de una única área de formación denominada *educación artística*, por lo que es muy común que se contrate a un único docente para que cubra más de un campo artístico. Esto supone que no se da demasiada importancia a su especialidad (Casas, 2015). Así, como indica Rodríguez (2016), los maestros realizan una educación basada en programas que son, habitualmente, listas de contenidos de cultura general, pero no cuentan con las herramientas necesarias para generar procesos sólidos a largo plazo. Es en esta dinámica donde se enmarca uno de los problemas más recurrentes en el campo de la educación musical formal, no solo escolar, sino también de nivel superior: la falta de pertinencia y contextualización de la formación del profesorado (Cremades-Andreu y García, 2017).

De este modo, pese a la obligatoriedad establecida para la educación artística en el sistema educativo colombiano en los niveles de educación básica y media, sus criterios de calidad y cobertura no son los deseados. Además, debido a la carencia de investigaciones de carácter científico referentes a experiencias artístico-pedagógicas, es difícil citar estudios que lo sustenten (Ministerio de Cultura, 2015). Esto ha significado una disminución tal del valor de la educación artística y musical dentro del contexto escolar que ha hecho que esta se haya ido desplazando con celeridad a espacios extracurriculares de educación no formal-informal. El Ministerio de Cultura se ha convertido en el responsable de garantizar su cobertura, calidad, implementación, guía y supervisión, labor que, en teoría, le compete al Ministerio de Educación Nacional (Arenas, 2011; Rodríguez, 2015).

En relación con la situación y calidad de los programas de enseñanza superior musical en Colombia, Cárdenas y Lorenzo (2013a y 2013b) señalan que aún no ha llegado hasta ellos una cultura suficiente de cambio, evaluación y mejora que los dote de la pertinencia y coherencia de los proyectos curriculares. Este escenario ha creado desigualdades entre la formación necesaria derivada de un programa profesional de música, con sus características propias dirigidas a la profesionalización de los músicos intérpretes, y la de los programas de licenciatura en música, que deben atender a la formación artístico-musical de los estudiantes del sistema de enseñanza preuniversitaria general en sus diferentes niveles. Así, parece que, en Colombia, no ha existido una base curricular suficientemente clara para abordar las diferencias formativas entre ambos grupos de estudiantes objetivo, lo que crea un desajuste entre la formación que reciben uno y otro y las funciones profesionales de los egresados de educación superior una vez que estos acceden a su desempeño laboral (Lorenzo *et al.*, 2023).

Por el contrario, hay que destacar la existencia de un alto interés entre los docentes de las licenciaturas en música por participar en los procesos de diseño y modificación de los planes de estudio tanto de los programas formativos de licenciatura en música como de músico profesional. Sin embargo, tal predisposición se ve muy limitada por el hecho de que estos profesores no suelen participar lo suficiente en procesos de gestión institucional a través de cargos de gestión (Cárdenas y Lorenzo, 2013a; Cárdenas *et al.*, 2015).

3. El modelo pedagógico del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC)

En cumplimiento de las recomendaciones de la UNESCO (2006) referidas a la creación de programas que promovieran y contribuyeran al bienestar y a la calidad de vida de los artistas, y de acuerdo con las exigencias en torno a la

recualificación, actualización, promoción y transferibilidad de las capacidades y competencias del sector artístico y cultural colombiano, se empezaron a trazar, en 2002, las rutas de acción que conducirían a la consolidación, en 2007, del Programa de Profesionalización de Artistas Colombia Creativa (PPACC). Se trata de una política especial de educación superior en artes diseñada de manera concertada entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación, en asociación con ACOFARTES (Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes) e ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2011). Esta sinergia entre instituciones «pretende enfrentar la escasa formación profesional de los artistas-formadores del país como estrategia tendiente a cualificar su quehacer artístico, pedagógico y de gestión cultural» (Ministerio de Cultura, 2015, p. 5).

El PPACC es, además, una estrategia que pretende consolidar y preservar las manifestaciones y tradiciones culturales del país dentro de las lógicas de la academia y dar paso a la interculturalidad y al diálogo de saberes. Su propuesta académica, diseñada en conjunto por todas las instituciones participantes, apunta hacia el fortalecimiento y la consolidación de un espacio de interacción y diálogo de saberes entre la tradición occidental y las diversas manifestaciones artísticas y culturales. Estas también han sido históricamente dinamizadoras reales y efectivas del panorama social y cultural del país (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2010). El PPACC, más que un programa formativo, es un conjunto de estrategias complejas de mediano y largo plazo que buscan mejorar la calidad de vida del artista y educador empírico, autodidacta o informal colombiano. Se trata de una política pública nacional de cooperación, responsabilidad social y alianza interinstitucional única y novedosa, no solo en el país, sino, en general, en toda Latinoamérica (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2011). Esta nace como producto de la reflexión del Estado colombiano en torno a su deuda social acumulada con los diversos sectores de artistas del país (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Por otra parte, de acuerdo con Green (2002, 2008), el PPACC encuentra su justificación académica en varios estudios sobre cómo los músicos populares adquieren sus habilidades y conocimientos de manera informal, fuera del sistema reglado de aprendizaje y con poca ayuda de instrumentistas formados. Según esta autora, resulta muy interesante (y cercano a la filosofía de trabajo del PPACC) ver que las prácticas musicales que adoptan los músicos populares responden a actitudes y valores de aprendizaje informal que el programa colombiano ha integrado dentro de sus contenidos académicos. Así, ha incorporado la imitación auditiva, la improvisación y la experimentación como recursos metodológicos de aula a fin de acercar las ecologías de aprendizaje informal de este tipo de músicos al ámbito disciplinar formal de la enseñanza musical en las universidades. Además, Green destaca el compromiso y la pasión de los músicos populares como dimensiones de su aprendizaje natural, lo que puede haber contribuido de forma decisiva al incremento de su motivación y participación en el programa académico PPACC y a su éxito profesional y social entre el público objetivo al que está dirigido.

El PPACC se sirve de alianzas estratégicas con diferentes IES públicas, que ponen al servicio del proyecto sus programas curriculares en arte. Es decir, para su implementación, no fue necesaria la creación de nuevos programas académicos/curriculares, sino que los existentes en las diferentes instituciones participantes fueron adaptados y flexibilizados en función de las particularidades, características y necesidades propias de esta política pública (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2010). En consecuencia, existe una variedad de modelos de implementación del PPACC; las condiciones curriculares e institucionales por las cuales se rige cada programa académico hacen que estos se estructuren de un modo similar, pero no idéntico. No obstante, se dan algunos lineamientos que la propia política pública señala como inamovibles.

De modo general, la variante musical del PPACC presenta un programa formativo basado en el mismo plan de estudios de los grados musicales de la universidad que lo imparte. A los participantes, se les reconocen habitualmente cinco semestres de formación universitaria por las pruebas de acceso que han superado y deben realizar otros cinco semestres más de una malla curricular estructurada en cuatro componentes: pedagógico, interdisciplinar (relación arte-educación), disciplinar musical (correspondiente al 50% de la formación disciplinar) e investigador, en el que los participantes realizan el trabajo de grado para obtener el título (Ministerio de Cultura, 2015).

Las asignaturas que componen el plan de estudios del PPACC son las mismas que se imparten en los grados regulares de música y educación musical de cada universidad. En cuanto a la carga formativa, esta se centra principalmente en aspectos pedagógicos y musicales no adquiridos con anterioridad por músicos populares. Se asume que la teoría musical y el desarrollo de competencias musicales interpretativas son habilidades que el participante ha desarrollado en una fase previa. Así, en el programa, no se reiteran asignaturas de formación instrumental, sino que se imparten otras relacionadas con el fortalecimiento de áreas musicales como armonía, desarrollo audioperceptivo y gramática musical.

En cuanto al profesorado, está constituido, en su mayoría, por los mismos docentes que trabajan de forma regular en las universidades en las que se lleva a cabo el programa, con invitaciones puntuales a conferenciantes relacionados con alguna materia de interés formativo, pedagógico o musical.

Transcurridos más de diez años desde la implementación del PPACC, la presente investigación pretende realizar un examen y una evaluación nacional de los programas en música vinculados al proyecto, a través del análisis de las opiniones y la experiencia de los diferentes agentes que han intervenido en el proceso: director o responsable del proyecto en el Ministerio de Cultura, coordinadores del programa en cada universidad, docentes y egresados. El estudio publicado proviene, en parte, de la tesis doctoral *Análisis del programa formativo Colombia Creativa y evaluación de las titulaciones en música vinculadas al programa*, elaborada por Yuly Rodríguez Ramírez. Además, este trabajo trata de identificar las fortalezas y debilidades del PPACC, a fin de establecer oportunidades de mejora que fortalezcan el proyecto en futuras fases de implementación.

4. Metodología

Se ha utilizado una metodología de tipo cualitativo, basada en la identificación y estructuración de patrones y en la descripción e interpretación de los datos recogidos en el estudio, que suelen ser de tipo narrativo o textual (Fernández, 2004). En este modelo de investigación, la flexibilidad, el ajuste y la interacción entre la práctica educativa y la investigación son esenciales, por lo que no es unidireccional, ni lineal, ni estático y deja siempre espacio para el debate y la diferencia; persigue, pues, tanto la descripción como la interpretación de la práctica (Santaella, 2016).

En este sentido, la metodología cualitativa implementada se acerca de forma descriptiva y analítica (Quintana, 2006) a la representación de una realidad concreta (Anguera, 2008), para lo que tiene en cuenta sus diferentes interacciones, aspectos y dimensiones. En concreto, la investigación consiste en el análisis de los datos recolectados y en su conversión en categorías y códigos a partir de la interpretación de los resultados de las entrevistas, su relación con los objetivos del estudio y la revisión de la literatura científica consultada (Anguera, 2008; Drisko, 2008). Para ello, se ha empleado el programa de análisis de datos cualitativos NVivo13, que ha permitido categorizar y codificar la información (Bauselas, 2004; Bazeley, 2002). Asimismo, se ha utilizado un sistema de categorías, subcategorías y códigos de tipo emergente (Anguera, 2008).

4.1. Participantes

Este estudio busca analizar y evaluar las características estructurales y académicas del PPACC, con especial énfasis en los programas en música vinculados al proyecto, así como valorar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Los agentes implicados a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada fueron cuarenta y tres: un responsable del programa de profesionalización Colombia Creativa ante el Ministerio de Cultura, ocho directores del PPACC en las diferentes instituciones participantes, catorce docentes pertenecientes a los diez programas profesionales de música implementadores del PPACC y veinte egresados del PPACC en los programas de Formación Musical y Licenciatura en Música. Debido a la dificultad geográfica para localizar informantes del programa en todos sus ámbitos de participación, se optó por contar con aquellos que respondieron a la solicitud de colaboración con la investigación y que representaban a los distintos grupos de interés que forman parte del PPACC.

Tabla 1. Distribución de porcentajes por género de los participantes.

Género	Directivos	Docentes	Egresados
Hombres	11.6%	25.6 %	34.9%
Mujeres	9.3%	7.0%	11.6%

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes por rangos de edad de los participantes en cada grupo de estudio.

Edad en años	Directivos		Docentes		Egresados	
	f	%	f	%	f	%
20-30	0	0.0%	0	0.0%	2	10.0%
31-40	2	22.2%	4	28.6%	7	35.0%
41-50	2	22.2%	5	35.7%	8	40.0%
51-60	2	22.2%	2	14.3%	3	15.0%
>61	3	33.3%	3	21.4%	0	0.0%

Respecto al proceso de admisión en el PPACC, los músicos populares interesados en participar debían presentarse a la universidad de su interés, conveniencia o cercanía y aportar la documentación requerida por el programa. En este proceso, se incluían diversos criterios no contemplados dentro del programa regular de las universidades, como, por ejemplo, contar con un mínimo de años de experiencia artística y docente, tener una edad mínima de 28-30 años o presentar experiencia en el campo de la gestión de proyectos culturales. Esto constituía el primer filtro de selección y era un proceso realizado en conjunto por una sección administrativa de la universidad o un equipo de docentes que se estableció en cada programa para gestionar el PPACC y flexibilizar el programa de estudios.

Concluido el primer paso de acceso, se continuó con la aplicación de pruebas de admisión, adaptadas o flexibilizadas según los criterios de cada institución. En algunos casos, de acuerdo con la experiencia artística, el conocimiento y el reconocimiento de los artistas en su campo, se consideró eximir a los aspirantes de ciertas pruebas específicas musicales, ya que su amplia trayectoria avalaba su dominio de los elementos básicos del lenguaje teórico-musical que abordaban dichas pruebas.

4.2. Instrumento

Para la recolección de datos, se utilizó un modelo de entrevista semiestructurada diseñada *ad hoc* a partir de una serie de preguntas que buscaron capturar las interpretaciones de los informantes respecto al objeto de estudio (Fernández, 2004; Díaz y Bastías, 2012). En el ámbito educativo, la entrevista ha sido ampliamente implementada como un instrumento efectivo, fácil y práctico, que favorece el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa (Zwiers y Morrissette, 1999) y permite recoger gran cantidad de información (Creswell, 2003).

La entrevista fue sometida a una valoración de contenido por juicio de veintinueve expertos vinculados al área de educación musical y a otras áreas relacionadas con la investigación educativa, psicológica y social. Los expertos juzgaron la entrevista piloto con base en las indicaciones contenidas en la carta de presentación del estudio que se les hizo llegar, en la que se les explicaba cómo debían evaluar el instrumento. Así, emitieron sus valoraciones según su grado de acuerdo (de «muy poco relevante» a «muy relevante») con la redacción y pertinencia de cada ítem. El grupo de jueces estaba conformado por diecisiete doctores, cinco doctorandos y siete académicos con grado de maestría. De estos, veintidós pertenecían a distintas instituciones colombianas, y siete a instituciones de educación superior de España y Brasil. Tras la revisión realizada por los jueces, se llevó a cabo un análisis estadístico de sus valoraciones según los criterios de Barbero *et al.* (2003). Dichos criterios establecen las decisiones que adoptar para cada pregunta en función de si el valor de la media de cada ítem es igual o superior a 2.5. Asimismo, se atiende al valor de la mediana, mientras que el percentil 50 (P50) debe ofrecer valores iguales o superiores a 2.5. También se establece un coeficiente de ambigüedad con el fin de medir la dispersión en el acuerdo de los jueces y que utiliza como criterio el recorrido intercuartílico. En función de lo anterior, se establecieron tres posibilidades para cada ítem: eliminarlo, revisarlo-modificarlo o aceptarlo.

Tras haber incluido las recomendaciones hechas por el grupo de expertos, se redactaron las entrevistas definitivas. En esta fase, se tuvo en cuenta la revisión de la literatura realizada para cada categoría planteada.

4.3. Procedimiento

Se realizaron entrevistas individuales a cuarenta y tres participantes, por medio de videoconferencias a través de plataformas como Zoom y Google Meet. El análisis cualitativo de las transcripciones se llevó a cabo en varias fases (Lorenzo, 2011): reducción de datos textuales excesivos, reconstrucción de los significados de los textos resultantes de las entrevistas e inferencias a partir de la comparación de los diferentes significados encontrados en las entrevistas.

5. Resultados

Realizado el proceso de transcripción y análisis de las cuarenta y tres entrevistas que se llevaron a cabo, se procedió a establecer un sistema de categorías y códigos a partir del procedimiento de codificación emergente (Burnard, 1991; Cho y Lee, 2014; Hsieh y Shannon, 2005; Mayring, 2000; López-León *et al.*, 2015). A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

5.1. Categoría «dificultades-debilidades-fortalezas del PPACC»

En primer lugar, aparece la categoría «dificultades-debilidades-fortalezas del PPACC». En esta, se definieron tres subcategorías, correspondientes a las dificultades, las debilidades y las fortalezas del PPACC en su conjunto y las de las instituciones que lo implementaron. En la subcategoría «dificultades del PPACC» (DIFPR), compuesta por tres códigos, se identificaron las dificultades generales que experimentaron los diferentes grupos de participantes dentro del proceso de implementación del PPACC. Estas tienen que ver principalmente con los procesos administrativos y de gestión.

En las Figuras 1, 2 y 3, se transcriben algunas opiniones de los entrevistados sobre dicha subcategoría.

No haber trasladado el programa hasta los territorios donde se encontraban los artistas dificultó en gran medida su asistencia y desplazamiento hacia los centros educativos por razones de tipo económico, laboral o de orden público. Incluso, por condiciones climáticas como deslizamientos o derrumbes, que impedían el paso durante largos períodos de tiempo por las principales vías del país.

Figura 1. Referencias textuales para el código «dificultades del PPACC» (DIFPR).

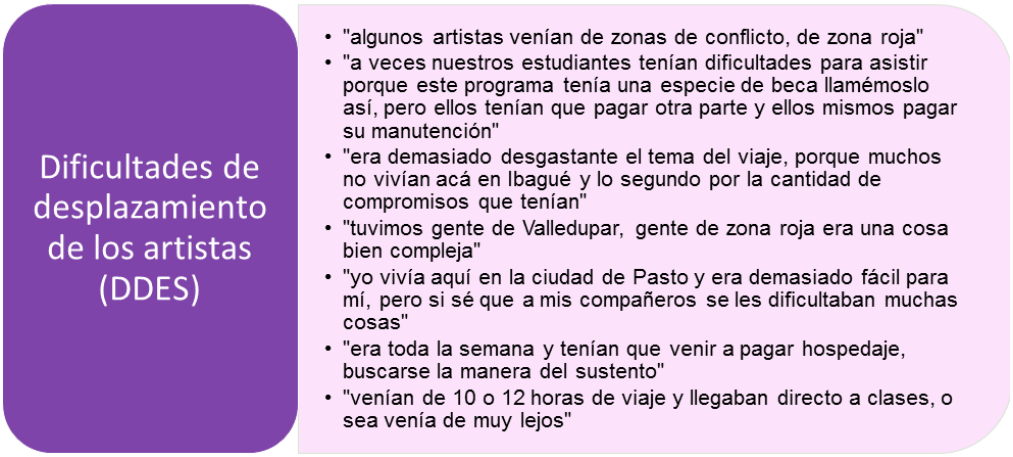
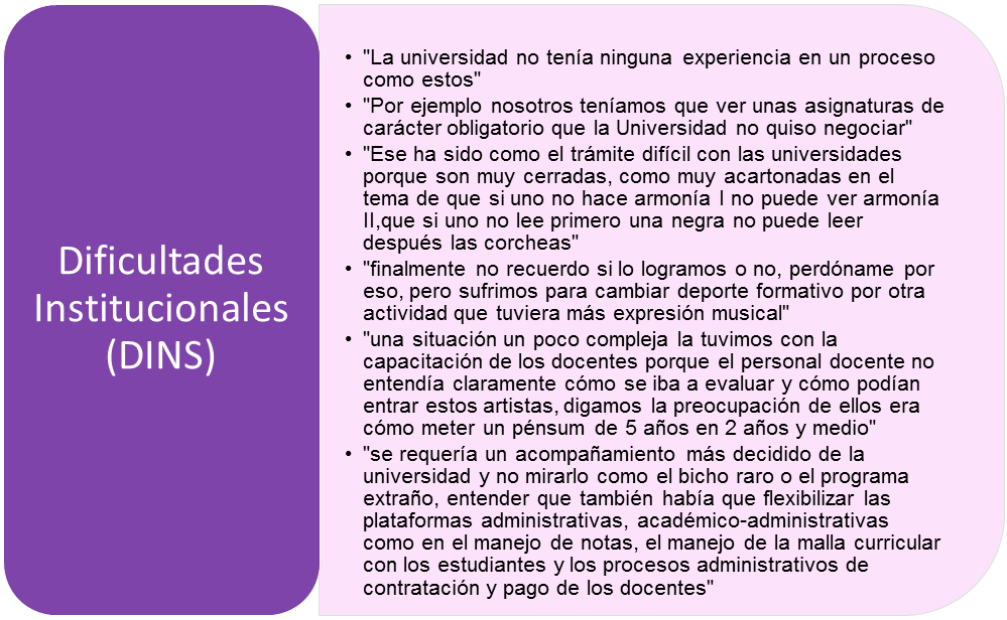


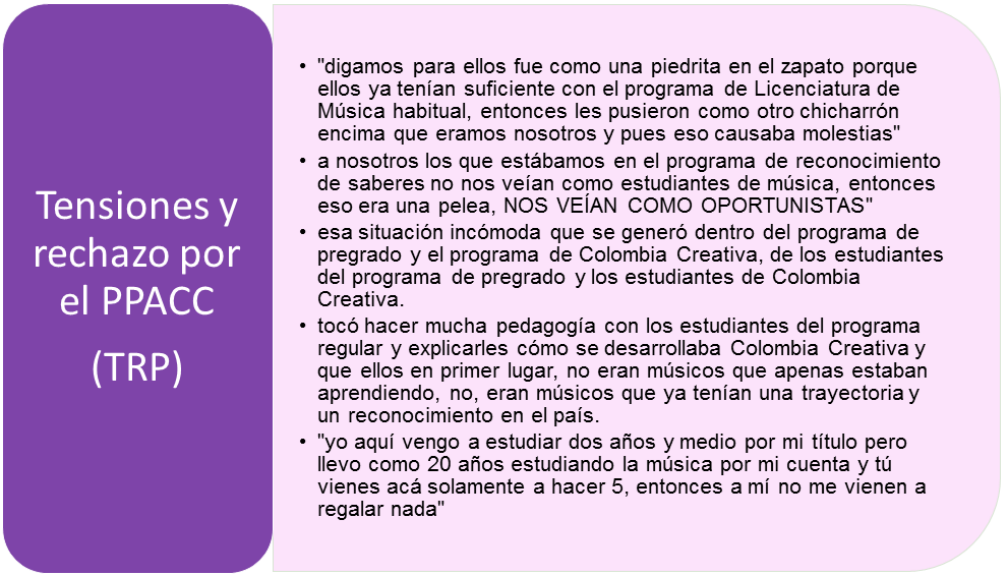
Figura 2. Referencias textuales para el código «dificultades institucionales» (DINS).



La Figura 2 establece que una de las principales dificultades que experimentó el PPACC está relacionada con el desconocimiento y la falta de experiencia de las universidades en la implementación de un programa de tales características. En este sentido, fueron muchas las discusiones en torno a cómo adaptar los planes de estudio, qué iban a cursar o no los artistas, cómo se iba a flexibilizar el plan de estudios de una carrera de cinco años para cursarlo en la mitad del tiempo, etc. La dificultad mayor radicó en hacer comprender a las instancias institucionales superiores (consejos académicos) la pertinencia y necesidad del PPACC para el país, y en hacerles tomar conciencia de su compromiso ético y social con el programa y el estudiantado en cuanto institución de educación superior.

En cuanto a la subcategoría «debilidades del PPACC» (DEBPR), está constituida por doce códigos. Estos dan cuenta de las principales debilidades del PPACC, relacionadas, en su mayoría, con la gestión académico-administrativa.

FIGURA 3. Referencias textuales para el código «tensiones y rechazo por el PPACC» (TRP).



De acuerdo con la Figura 3, el rechazo y la tensión que generó el PPACC fueron muy altos, tanto en los estudiantes del programa regular como en los propios docentes que impartían clase. Esto puso de manifiesto la necesidad de socializar el proyecto con el equipo docente que trabajaría con el PPACC, así como con los estudiantes y docentes de los programas regulares.

Como expone la Figura 4, la principal debilidad del PPACC es la pérdida del sentido y filosofía del programa (PSYF). En esta línea, aunque los participantes coinciden en señalar el PPACC como una estrategia y apuesta imprescindible para el país, denuncian, a su vez, que este ha sido manipulado para el beneficio tanto de artistas que no requerían ni merecían esta oportunidad como de las propias instituciones académicas, a las que, con su aprobación, se les abrió una oportunidad de «negocio rentable».

Los requisitos sociodemográficos para los participantes en el programa también supusieron una clara debilidad. Los docentes no ofrecían la atención especial que deberían haber prestado a quienes presentaban un origen cultural diverso o factores de aprendizaje diferentes derivados de su condición de estudiante no tradicional; por ejemplo, por ser adulto y necesitar una metodología específica de enseñanza. Al parecer, los

FIGURA 4. Códigos para la subcategoría «debilidades del PPACC» (DEBPR).

Ministerios de Educación y de Cultura no proporcionaron la debida formación previa al profesorado del programa.

Otras debilidades notables fueron la falta de acompañamiento de los Ministerios (de Educación y de Cultura) a los programas, los retrasos y las irregularidades con los pagos a las instituciones y los pocos cargos designados en las diferentes universidades para coordinar y gestionar el PPACC.

La subcategoría «fortalezas del PPACC» (FORPR) está integrada por tres códigos que se relacionan de forma directa con la buena gestión y la asertividad en la implementación del PPACC en los diferentes programas académicos: «comprensión y compromiso con el reconocimiento y la flexibilización curricular», «facilidades para seleccionar el equipo de trabajo» (SETR) y «misma planta docente del programa regular» (MDPR).

Las fortalezas tienen que ver con el compromiso de las instituciones con la adaptación y la flexibilidad curricular. También con la ganancia que representó para el PPACC el hecho de contar con profesores no solo altamente cualificados en su campo de formación, sino que, además, conocían muy bien el programa académico que estaban ofreciendo. Y ello porque, antes de su vinculación al PPACC, contaban con, al menos, dos o tres años de experiencia como docentes dentro del programa regular; es decir, conocían en profundidad el plan de estudios. Esto favoreció la adaptación de los contenidos según el grupo de estudiantes al cual estaban atendiendo.

No se encuentran diferencias significativas entre las universidades participantes en cuanto a las debilidades, dificultades y fortalezas del PPACC. Por el contrario, se comprueba la presencia, en todas ellas, de diferentes aspectos comunes en las tres dimensiones de análisis.

Figura 5. Referencias para el código «comprensión y compromiso con el reconocimiento y la flexibilización curricular».

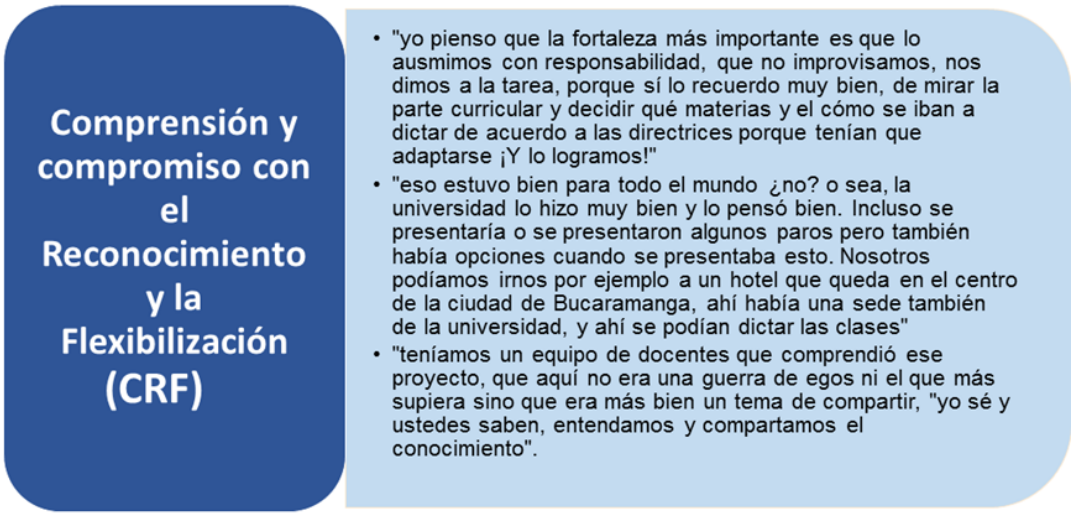


Figura 6. Referencias para el código «facilidades para seleccionar el equipo de trabajo» (SETR).

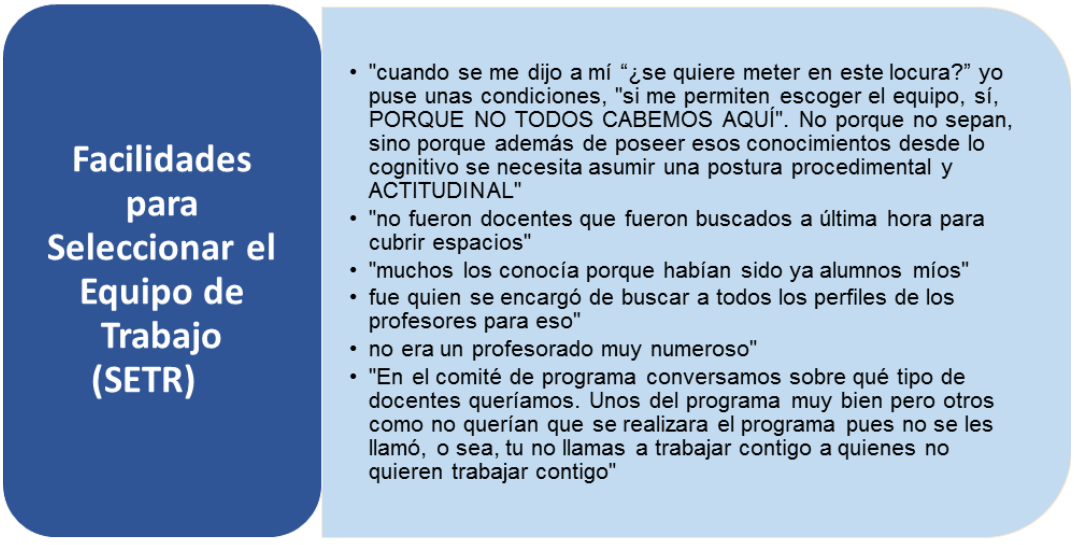
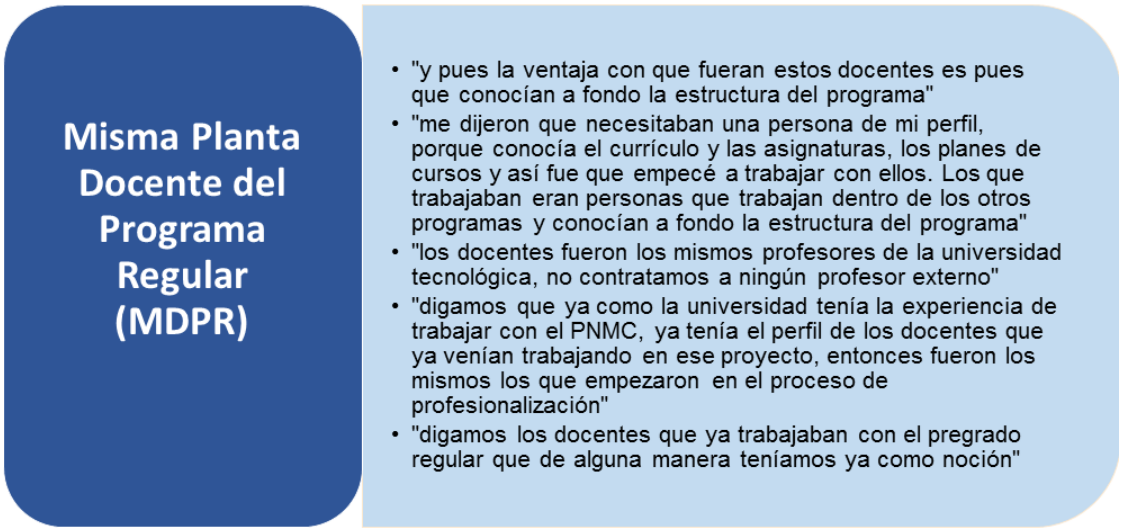


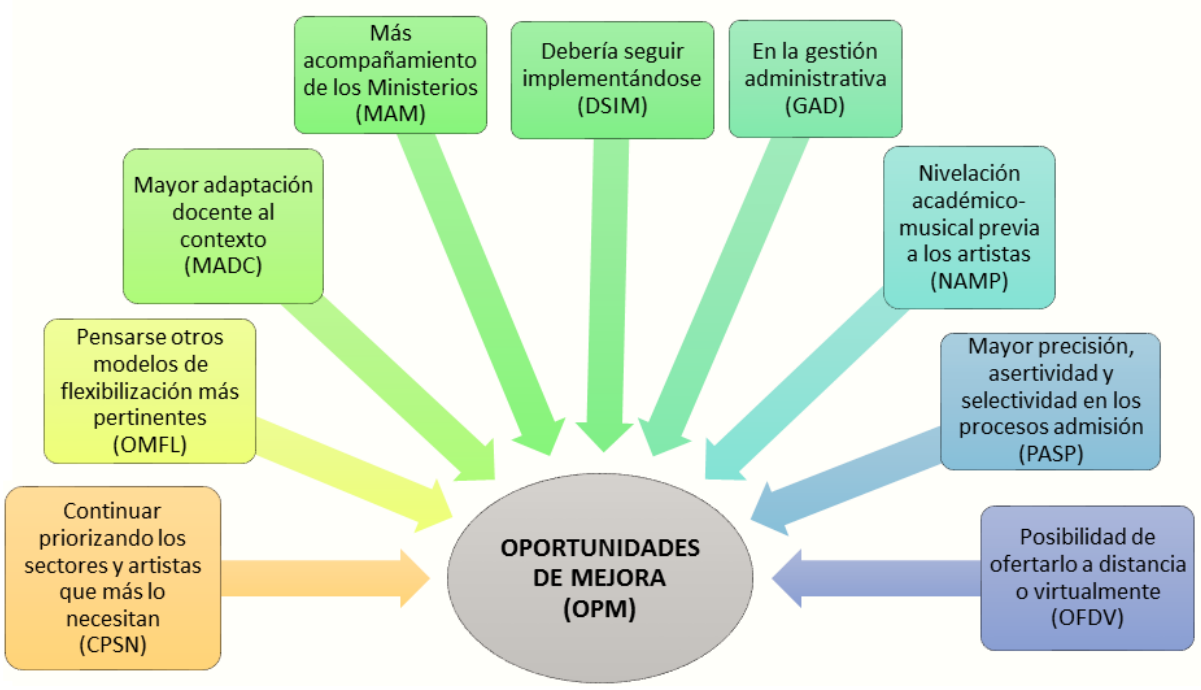
FIGURA 7. Referencias para el código «misma planta docente del programa regular» (MDPR).



5.2. Categoría «oportunidades de mejora» (OPM)

En esta categoría, se incluyen nueve códigos que contienen la opinión de responsables, coordinadores, docentes y egresados del PPACC sobre las recomendaciones y las expectativas para la mejora del programa en futuras fases de implementación. Los códigos asociados a esta categoría se pueden ver en la Figura 8.

FIGURA 8. Códigos para la categoría «oportunidades de mejora» (OPM)



En esta línea, los participantes coinciden en señalar la necesidad de que los Ministerios se involucren más en los procesos y acompañen realmente a las instituciones antes, durante y después de la implementación del programa (MAM). Aquí señalan, por ejemplo, la necesidad de evaluar los procesos académicos y de gestión, así como de hacer un seguimiento a los egresados para conocer su nivel de satisfacción y el impacto real del PPACC en sus historias de vida.

Los entrevistados, asimismo, concuerdan en que es indispensable una mayor precisión, asertividad y selectividad en los procesos admisión (PASP). Están convencidos de que el PPACC ha sido una estrategia tan necesaria y acertada para el país que debería seguir implementándose (DSIM). No obstante, señalan que han de hacerse modificaciones rigurosas en sus formas de gestión administrativa.

Por último, en parte como resultado de toda la experiencia vivida durante el Covid-19, los docentes y artistas señalan también como una oportunidad de mejora el hecho de ofrecer la profesionalización de forma virtual y a distancia, lo cual permitiría continuar priorizando los sectores y artistas que más lo necesitan al llegar hasta sus propios territorios. Se trataría de trasladar la universidad hasta aquellos contextos más desfavorecidos y hacer el programa más equitativo.

6. Discusión

El estudio llevado a cabo con los agentes involucrados en los diferentes procesos de implementación del PPACC permitió determinar unos resultados que, de acuerdo con Giraldo *et al*. (s.f.) y Melo-Becerra *et al*. (2017), consolidan al PPACC como una vía de formación necesaria y pertinente en el contexto nacional colombiano, ya que responde de manera oportuna a varios de los interrogantes y de las necesidades que plantea el sector profesional de los artistas musicales.

No obstante, por parte de las instituciones académicas, se constata una falta de empuje a los profesores para trabajar con población no tradicional. Esto, como afirman Abramo *et al*. (2019), podría estar evidenciando que, aunque la educación de personas adultas juega un papel fundamental en la actualidad, en América Latina, se percibe una ausencia generalizada de carreras o grados universitarios enfocados a la preparación de formadores de adultos, lo cual es exportable a los títulos de grado centrados en la música en este país. Este hecho merece especial atención, ya que, como indican Fernie *et al*. (2013), Lee *et al*. (2020) y Tucker y Morris (2011), más allá de las disposiciones administrativas y de los esfuerzos por dinamizar, flexibilizar y adaptar los currículos a los contextos correspondientes, la puesta en marcha del PPACC y su éxito recaen de manera primordial en los docentes y en los procesos de enseñanza.

Pese al alto compromiso y desempeño docente en la totalidad de instituciones evaluadas, se pudo constatar una ausencia de flexibilidad en la práctica profesional y una falta de competencias interculturales (Taylor *et al*., 2016) en algunos profesores, sobre todo en las áreas relacionadas con el lenguaje musical (piano, historia de la música, gramática, teoría musical, análisis y composición). Esto obstaculizó, en parte, el diálogo, la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y la implementación de prácticas de enseñanza-aprendizaje contextualizadas (Bovil y Woolmer, 2018; Gerbic, 2011; Jonker *et al*., 2020).

Quizá sea aquí donde haya que continuar investigando cómo podría mejorarse la implicación del profesorado, necesaria en un programa donde su participación es crucial y que requiere otra visión de la educación musical en educación superior. En relación con lo que ya han expuesto Cárdenas y Lorenzo (2013a) y Cárdenas *et al*. (2015) respecto a la formación musical colombiana en las IES, se da un paralelismo con lo que sucede en el PPACC. Y es la administración política del programa, tanto en el plano universitario como en el de los Ministerios de Cultura y de Educación, no es lo suficientemente flexible para integrar el interés de los docentes por participar en los procesos de diseño y modificación de los planes de estudio. Esto supone una debilidad casi estructural, que habría que corregir con la participación de todos los colectivos implicados en el programa y con una mayor participación del profesorado en procesos de gestión institucional y en cargos de gestión universitaria.

Por último, en el ámbito administrativo, el PPACC presenta como debilidades la falta de seguimiento a los egresados, que es una constante dentro del sistema de educación superior colombiano y también internacional, así como la escasa o casi nula evaluación del programa. En este sentido, la base de este problema es la limitada cultura de evaluación curricular del país y, de nuevo, la escasa atención e intervención de los Ministerios de Educación y de Cultura una vez firmados los acuerdos y convenios con cada universidad para el desarrollo del programa.

7. Conclusiones

El PPACC nace como un espacio de encuentro y diálogo de saberes que, con sus aciertos y desaciertos, se ha consolidado como el primer acercamiento real al cambio en los paradigmas de formación musical del país. También a la construcción de un espacio de formación pedagógico-musical crítica e intercultural para profesionales de la música que no tuvieron la oportunidad de acceder a instituciones regladas para realizar o concluir sus estudios (Cabarcas *et al*., 2018; Stanton, 2018; Zapata y Niño, 2018).

Apoyado en la perspectiva de la evaluación de programas y a la luz de los resultados del estudio realizado en relación con su implementación en los diferentes programas profesionales de música vinculados, se puede decir que, en general, los procesos han sido eficaces, pertinentes y satisfactorios. Esta perspectiva se ha visto ampliamente favorecida gracias a la pericia y eficacia del profesorado y a su vasto conocimiento y experiencia sobre los respectivos planes de estudio en los que ejerció su práctica docente.

En cuanto a los procesos académicos, sobresalen la planificación de enseñanza-aprendizaje, la selección y preparación de los contenidos disciplinares, el diseño de las metodologías docentes y la organización de las actividades, la comunicación asertiva, la buena relación con el alumnado y la tutorización y la evaluación. Además, la labor del equipo docente es una de las fortalezas más significativas del PPACC.

Evidentemente, en un programa tan complejo, de carácter nacional y con la dificultad añadida de la integración territorial de los estudiantes, era esperable que sucedieran disfunciones. Sin embargo, estas se han vistos compensadas con el beneficio que tiene para Colombia, a medio y largo plazo, facilitar una vía de reinserción profesional para profesionales de la música, quienes representan un sector muy importante de la actividad cultural y económica del país.

Conforme a la experiencia y al aprendizaje sobre la flexibilización de los currículos con los que se ha trabajado, cabe destacar la necesidad de que las IES generen nuevos espacios de reflexión y diálogo en pro de readaptar y cocrear los currículos y procesos de educación musical superior del país de modo que sean pertinentes, estén contextualizados y respondan realmente a las necesidades de Colombia. Esto es algo que han puesto de manifiesto Lorenzo *et al*. (2023) en un trabajo reciente sobre las titulaciones musicales de rango superior en Colombia y que es trasladable a lo que sucede con el PPACC, pues los docentes son los mismos en uno y otro caso.

Por último, tanto los resultados de esta investigación como la experiencia propia de los catorce años de implementación del PPACC en el país pueden servir como base teórica y empírica sólida para la configuración de procesos similares en otras regiones o países. Como señala el Ministerio de Cultura (2015), esta política pública se configura como una estrategia sin precedentes, no solo en el país, sino en el contexto latinoamericano, donde no se encuentran procesos en formación de artes de características similares.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación es resultado, en parte, de la tesis doctoral *Análisis del programa formativo Colombia Creativa y evaluación de las titulaciones en música vinculadas al programa*, elaborada por Yuly Rodríguez Ramírez.

Referencias

Abramo, L, Cecchini, S., y Morales, B. (2019). *Programas sociales, superación de la pobreza e inclusión laboral: aprendizajes desde América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Andersson, P., y Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: A genealogical analysis on Swedish adult education policy [El reconocimiento del aprendizaje previo como técnica para fabricar al alumno adulto: un análisis genealógico sobre la política sueca de educación de adultos]. *Journal of Education Policy*, *20* (5), 595-613. https://doi.org/10.1080/02680930500222436

Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, *5* (2), 87-101. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:AccionPsicologica2008-2-0005

Arenas, E. (2011, 13-16 de julio). *Utopías de la educación musical en Colombia: dilemas y conflictos de representaciones* [ponencia]. VI Congreso Nacional de Música, Medellín, Colombia.

Aróstegui, J., y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents [¿Profesores de música generalistas o especialistas? Lecciones de dos continentes]. *Arts Education Policy Review*, *122* (1), 19-31. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715

Barbero, M.ª I., Vila, E., y Falcón, J. C. (2003). *Psicometría*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Bauselas, E. (2004). Una herramienta al servicio de perfeccionamiento docente: Nudist Vivo. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, *1* (3), 21-27.

Bazeley, P. (2002). The evolution of a project involving an integrated analysis of structured qualitative and quantitative data: From N3 to NVivo [La evolución de un proyecto que implica un análisis integrado de datos cualitativos y cuantitativos estructurados: de N3 a NVivo]. *International Journal of Social Research Methodology*, *5* (3), 229-243. https://doi.org/10.1080/13645570210146285

Bovil, C., y Woolmer, C. (2018). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum [Cómo influyen las conceptualizaciones del currículo en la enseñanza superior en la cocreación del currículo por parte de los estudiantes y el personal]. *Higher Education*, *78*, 407-422. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8

Burnard P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research [Un método de análisis de transcripciones de entrevistas en la investigación cualitativa]. *Nurse education today*, *11* (6), 461-466. https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-y

Cabarcas, M., Barrios J., Lemus, J., y Vergara, L. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, *2* (1), 100-117. https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/25

Cárdenas, R. N., y Lorenzo, O. (2013a). Evaluación de programas de enseñanza musical superior en Colombia. En Y. Pedraza, y Ó. Pulido (Eds.), *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional. La educación en el siglo XXI: ser, saber y producir en la incertidumbre y el caos* (pp. 830-840). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Cárdenas, R. N., y Lorenzo, O. (2013b). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Educación XX1*, *16* (2), 161-182. https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10337

Cárdenas, R. N., Lorenzo, O., y Hargreaves, D. (2015). The training of music teachers in Colombia: A descriptive analysis [La formación de los maestros de música en Colombia: un análisis descriptivo]. *International Journal of Music Education*, *33* (1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0255761413515807

Casas, M. (2015). Formación superior de educadores musicales: a propósito de los 20 años de la ley 115 de 1994. *Ricercare*, (4), 8-18. https://doi.org/10.17230/ricercare.2015.4.1

Cho, J. Y., y Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences [Reducir la confusión sobre la teoría fundamentada y el análisis de contenido cualitativo: similitudes y diferencias]. *The Qualitative Report*, *19* (32), 1-20. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028

Corrigall, K., y Trainor, L. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children [Asociaciones entre la duración del entrenamiento musical y las habilidades lectoras en niños]. *Music Perception*, *29* (2), 147-155. https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.147

Cremades-Andreu, R., y García-Gil, D. (2017). Musical training of the degree in primary education in the context of Madrid [Formación musical del grado en educación primaria en el contexto de Madrid]. **Revista Española de Pedagogía**, *75* (268), 415-431.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Diseño de la investigación: métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos] (2.ª ed.). Sage.

Diamond, A. (2013). Executive functions [Funciones ejecutivas]. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dias, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La educación superior en el mundo. En B. C. Sanyal, y J. Tres (Eds.), *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 282-295). Mundi Prensa Libros. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7538/18_282-295.pdf

Dias, J. (2014). Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento [Universidad y nuevos modos de producción, circulación y aplicación del conocimiento]. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, *19* (3), 643-662. https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2055

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Díaz, C., y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XX1*, *15* (1), 241-263. https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.158

Drisko, J. (2008). How is qualitative research taught at the master's level? [¿Cómo se enseña la investigación cualitativa a nivel de máster?]. *Journal of Social Work Education*, *44* (1), 85-101. https://doi.org/10.5175/JSWE.2008.200500537

Fernández, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*, 39-71.

Fernie, S., Pilcher, N., y Smith, K. (2013). The Scottish credit and qualifications framework: What's academic practice got to do with it? [El marco escocés de créditos y cualificaciones: ¿qué tiene que ver la práctica académica?]. *European Journal of Education*, *49* (2), 233-248. https://doi.org/10.1111/ejed.12056

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning [Situaciones o prácticas de aprendizaje formales e informales frente a modos de aprendizaje formales e informales]. *British Journal of Music Education*, *23* (12), 135-145. https://doi.org/10.1017/S0265051706006887

Gerbic, P. (2011). Teaching using a blended approach - what does the literature tell us? [Enseñar con un enfoque mixto: ¿qué nos dice la bibliografía?]. *Media International*, *48* (3), 221-234. https://doi.org/10.1080/09523987.2011.615159

Giraldo, U., Abad, D., y Díaz, E. (s. f.). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia.* Recuperado el 14 de enero de 2024 de https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

Gómez, V., y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista De Estudios Sociales*, *1* (33), 106-117. https://doi.org/10.7440/res33.2009.09

Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education [Cómo aprenden los músicos populares. Un camino por delante para la educación musical]*. Routledge.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy [Música, aprendizaje informal y escuela: una nueva clase de pedagogía]*. Aldershot.

Guhn, M., Emerson, S. D., y Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement [Un análisis a nivel de población de las asociaciones entre la participación en la música escolar y el rendimiento académico]. *Journal of Educational Psychology*, *112* (2), 308-328. https://doi.org/10.1037/edu0000376

Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, (50), 15-32.

Herrera, M., e Infante, R. (2003). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-85.

Hsieh, H. F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis [Tres enfoques del análisis cualitativo de contenidos]. *Qualitative health research*, *15* (9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation [Escribir en la universidad: educación, conocimiento y reputación]. *Language teaching*, *46* (1), 53-70. https://doi.org/10.1017/S0261444811000036

Jonker, H., März, V., y Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum [Flexibilidad curricular en un plan de estudios mixto]. *Australasian Journal of Educational Technology*, *36* (1), 68-84. https://ajet.org.au/index.php/AJET/issue/view/137

Kashif, M., y Cheewakrakokbit, P. (2017). Perceived service quality-loyalty path: A PAKSERV based investigation of international students enrolled in business schools in Thailand. [Calidad y fidelidad de servicio percibida: una investigación basada en PAKSERV de estudiantes internacionales matriculados en escuelas de negocios de Tailandia]. *Journal of Marketing for Higher Education*, *28* (1), 51-65. https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1402113

Langa, D., y David, E. (2006). A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England [¿Una universidad masiva o una universidad para las masas? Continuidad y cambio en la enseñanza superior en España e Inglaterra]. *Journal of Education Policy*, *21* (3), 343-365. https://doi.org/10.1080/02680930600600630

Lee, K.-H., Na, G., Song, C.-G., y Jung, H.-Y. (2020). How does pedagogical flexibility in curriculum use promote mathematical flexibility? An exploratory case study [¿Cómo promueve la flexibilidad matemática la flexibilidad pedagógica en el uso del currículo? Un estudio de caso exploratorio]. *Mathematics*, *8* (11), 1987. https://doi.org/10.3390/math8111987

López-León, R., Lorenzo-Quiles, O., y Addessi, A. R. (2015). Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers [Educación musical en escuelas primarias de Puerto Rico: un estudio desde la perspectiva de los maestros de música]. *International Journal of Music Education*, *33* (2), 146-162. https://doi.org/10.1177/0255761413515811

Lorenzo, O. (2011). Análisis cualitativo de textos sobre multi e interculturalidad. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (1), 535-546. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7186

Lorenzo, O., Cárdenas, R. N., Soares-Quadros, J. F., y Ortiz-Marcos, J. M. (2023). Curriculum and training analysis of the music degrees in Colombia [Análisis del currículum y la formación de los grados de música en Colombia]. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614231152310

Lorenzo, O., y Turcu, I. R. (2023). Higher music education in Romania in the context of the European Higher Education Area: An analysis from the lecturer's perspective [Educación musical superior en Rumanía en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: un análisis desde la perspectiva de los profesores]. *Music Education Research*, *25* (2), 147-159. https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2183493

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis [Análisis cualitativo del contenido]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1* (2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089

McAleavy, G., y O'Hagan, C. (2003). Deepening participation and progression through the recognition of vocational learning [Profundizar en la participación y la progresión mediante el reconocimiento del aprendizaje profesional]. *Journal of Widening Participation and Access*, *5* (2), 30-53.

Melnic, A., y Botez, N. (2014). Formal, non-formal and informal interdependence in education [Interdependencia formal, no formal e informal en la educación]. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, *17* (1), 113-118.

Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., y Hernández-Santamaría, P. (2017). Higher education in Colombia: Current situation and efficiency analysis [La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia]. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111. https://doi.org/10.13043/DYS.78.2

Ministerio de Cultura de Colombia. (2015). *Encuentro Nacional de Colombia Creativa*. Ministerio de Cultura de Colombia. https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/colombia-creativa/Documents/Memorias%202015%20Colombia%20Creativa%205%20y%206%20noviembre%202015.pdf

Ministerio de Cultura de Colombia, y ACOFARTES (2010). *Sistematización de la experiencia del proyecto Colombia Creativa. Memoria (fase I).* Ministerio de Cultura de Colombia.

Ministerio de Cultura de Colombia, y ACOFARTES. (2011). *Informe final: fase II. Sistematización de la experiencia del proyecto Colombia Creativa.* Ministerio de Cultura de Colombia.

MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (2014). *Educación superior en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/

Ñáñez-Rodríguez, J. J., y Castro-Turriago, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, *12* (2), 154-165. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.441

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica. En A. Quintana, y W. Montgomery (Coords.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rodríguez, M. (2015, 5-9 de octubre). *Educación musical en Colombia: entre el impulso a debilitar y el impulso a ampliar*. XXII Congresso Nacional da ABE, Natal, Brasil.

Rodríguez, M. (2016, 4-7 de agosto). *Tensiones de la educación musical escolar en Colombia* [conferencia]. X Conferencia Regional Latinoamericana y III Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de la ISME - Sociedad Internacional de Educación Musical. Pontificia Universidad Católica de Lima, Lima, Perú.

Romeu-Fontanillas, T., Guitert, M., Raffaghelli, J. -E., y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, (62), 31-42. https://doi.org/10.3916/c62-2020-03

Sala, G., y Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis [Cuando se acaba la música. ¿Influye la música en las capacidades cognitivas y académicas de niños y adolescentes? Un metaanális]. *Educational Research Review*, *20*, 55-67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005

Sánchez-Escribano, E., Gertrudix, F., y Bautista, A. (2022). Analyzing instrumental music education models: A four-dimension tool [Analizando modelos de educación musical instrumental: una herramienta con cuatro dimensiones]. *Arts Education Policy Review*. https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2041139

Sangrá, A., Raffaghelli, J., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, *51* (3), 21-45. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790

Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, *19* (1), 159-177. https://doi.org/10.5944/educxx1.15582

Souto-Seijo, A., Estévez, I., y Sande, O. (2021). Opportunities for teacher training: An approach from the learning ecologies [Oportunidades para la formación del profesorado: un enfoque desde las ecologías del aprendizaje]. *Educatio Siglo XXI*, 39 (2), 61-79. https://doi.org/10.6018/educatio.463211

Stanton, B. (2018). Musicking in the borders: Toward decolonizing methodologies [Música en las fronteras: hacia metodologías descolonizadoras]. *Philosophy of Music Education Review*, *26* (1), 4-23. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.1.02

Taylor, R., Yeboah, A. K., y Ringlaben, R. P. (2015). Pre-service teachers' perceptions towards multicultural education and teaching of culturally and linguistically diverse learners [Percepciones de los futuros docentes hacia la educación multicultural y la enseñanza de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos]. *International Journal for Innovation Education and Research*, *3* (9), 75-87. https://doi.org/10.31686/ijier.vol3.iss9.434

Tejada, J., y Thayer, J. (2019). Design and validation of a music technology course for initial music teacher education based on the TPACK model and the project-based learning approach [Diseño y validación de un curso de tecnología musical para la formación inicial de profesores de música basado en el modelo TPACK y el enfoque de aprendizaje basado en proyectos]. *Journal of Music, Technology, and Education*, *12* (3), 225-246. https://doi.org/10.1386/jmte_00008_1

Tucker, R., y Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education [En cualquier momento, en cualquier lugar: articular el significado de la enseñanza flexible en el entorno construido]. *British Journal of Educational Technology*, *42* (6), 904-915. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01138.x

Wang, F., y Lorenzo, O. (2018). Sociedad y educación musical en educación primaria en China. *Publicaciones*, *48* (2), 359-399. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8350

Zapata, G., y Niño, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *13* (2), 227-236. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9_ZapataNi%C3%83%C2%B1o

Zwiers, M., y Morrissette, P. J. (1999). *Effective interviewing of children: A comprehensive guide for counselors and human service workers [Entrevistas eficaces con niños: Una guía completa para orientadores y trabajadores de servicios humanos]*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203768303

Biografías de los autores

Oswaldo Lorenzo-Quiles. Premio extraordinario de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tercer premio nacional de investigación educativa (Ministerio de Educación y Ciencia de España). Profesor titular de universidad y vicedecano de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Coordinador general del proyecto ECALFOR (Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación), proyecto europeo Capacity building. Sus principales líneas de investigación son la educación superior, la educación musical y el seguimiento de egresados de educación.

https://orcid.org/0000-0002-1087-8138

Yuly Rodríguez-Ramírez. Doctora en Educación por la Universidad de Granada. Investigadora asociada al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Su principal línea de investigación está centrada en la educación musical.

https://orcid.org/0009-0001-6604-0983

Ana Lendínez-Turón. Graduada por la Universidad Rey Juan Carlos. Máster en Estudios Multiculturales por la Universidad de Granada. En la actualidad, realiza su tesis doctoral en Educación por la Universidad de Granada. Técnico de proyectos internacionales en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Sus principales líneas de investigación están centradas en educación superior, educación y tecnologías de la información y comunicación, y seguimiento de egresados de educación.

https://orcid.org/0000-0001-6780-4431