

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN EDUCATIVA DE LA
ESCUELA DE ARTES MUSICALES DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA,
PARA AUMENTAR LA PERTINENCIA CURRICULAR DE LA OFERTA
ACADÉMICA DE LAS CARRERAS DE INSTRUMENTO Y CANTO EN
RELACIÓN CON LAS ALTERNATIVAS LABORALES EN EJECUCIÓN
DISPONIBLES EN EL PAÍS

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la
Comisión del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación para optar al
grado y título de Maestría Profesional en Administración Educativa

NICOLÁS ALVARADO AGUILAR

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2024

AGRADECIMIENTOS

A Vero: Por ser la compañera que eres, por tu amor, apoyo, y por creer en mí más de lo que yo creo merecerme en muchas ocasiones.

A mis padres: por ser ejemplo de excelencia, entrega y tesón.

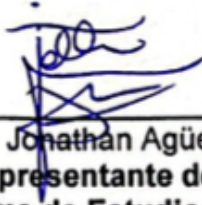
A Alonso: Por escucharme tanto. Gran parte de este documento lo conversamos muchos años antes.

A Pedro Venegas: Por su guía, mística y acompañamiento.

A la Escuela de Artes Musicales: Por sus facilidades, apertura y colaboración.

A todos los músicos, colegas y participantes de esta investigación que brindaron insumos de incalculable valor.

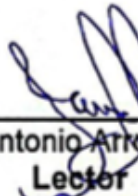
Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Administración Educativa.




Dr. Jonathan Agüero Valverde
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**



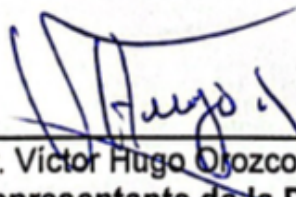
Dr. Pedro Venegas Jiménez
Profesor



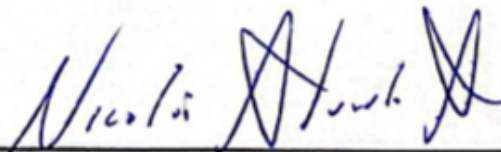
M.Sc. Juan Antonio Arroyo Valenciano
Lector



M.A.Ed. Eithel Montiel Ortega
Lector



Dr. Victor Hugo Orozco Delgado
**Representante de la Directora
Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación**



Nicolás Alvarado Aguilar
Sustentante

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 Antecedentes Contextuales.....	1
1.2 Justificación del problema por investigar.....	5
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 OBJETIVOS GENERALES.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos.....	14
1.4 Contextualización del objeto de estudio.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL.....	18
2.1 Investigaciones nacionales.....	18
2.2 Investigaciones Internacionales.....	24
2.3 Aportes teórico metodológicos.....	32
2.4 Marco Teórico.....	33
2.4.1. Educación.....	33
2.4.2. Calidad de la Educación.....	35
2.4.3. Administración.....	37
2.4.4 Administración de la educación.....	39
2.4.5. Gestión.....	41
2.4.6. Gestión de la educación.....	43
2.4.7. Estrategias de Gestión Educativa.....	44
2.4.8. Pertinencia curricular.....	46
2.4.9. Mercado Laboral.....	50
2.4.10 Empleabilidad.....	56
2.4.11 Competencias musicales.....	60
2.4.12 Planes de estudio y oferta académica de carreras en ejecución instrumental y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica.....	63
2.4.13 Música de arte y canon.....	65
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	69

3.1 Enfoque y tipo de la investigación.....	69
3.2 Diseño.....	70
3.3 Sujetos de estudio y caracterización de la población participante.....	71
3.4 Técnicas de recopilación de información.....	73
3.5 Cualificación de objetivos.....	76
3.6 Alcances y limitaciones.....	84
CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	86
4.1 Alternativas laborales.....	86
4.1.1 Alternativas privadas.....	86
4.1.1.1 Mercado de eventos corporativos.....	87
4.1.1.2 Grabación en estudio y producción.....	88
4.1.1.3 Locales comerciales.....	88
4.1.1.4 Músico de sesión.....	89
4.1.1.5 Grupos bailables.....	90
4.1.2 Alternativas públicas.....	95
4.2 Determinar la empleabilidad en ejecución del instrumento o canto en relación con las áreas laborales identificadas.....	100
4.2.1 Competencias musicales.....	104
4.2.1.1 Competencias en entrenamiento auditivo.....	104
4.2.1.2 Competencias en versatilidad en el manejo de estilos.....	107
4.2.1.3 Competencias en lecto-escritura:.....	108
4.2.1.4 Competencias en improvisación, creatividad y espontaneidad.....	109
4.2.1.5 Otras competencias musicales.....	112
4.2.2 Competencias tecnológicas.....	112
4.2.3 Competencias en emprendedurismo y ética laboral.....	113
4.3 Comparación entre la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica con respecto a las competencias musicales y profesionales requeridas en las áreas laborales de las disciplinas estudiadas.....	116
4.3.1 Carreras impartidas.....	116
4.3.2 Enfoque de especialización en música de arte.....	118
4.3.3 Mallas curriculares.....	121
4.3.3.1 Historia.....	122
4.3.3.2 Cursos prácticos.....	123
4.3.3.3 Optativos.....	124
4.3.3.4 Teóricos.....	126
4.3.3.5 Énfasis.....	127
4.4 Estrategias de gestión para aumentar la pertinencia curricular de la EAM.....	130
4.4.1 Dirección EAM.....	130
4.4.2 Procesos de actualización curricular.....	131
4.4.3 Otras estrategias: modificación de contenidos y cursos.....	135
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	139
5.1 Oportunidades laborales en ejecución instrumental o canto.....	139
5.2 Empleabilidad en ejecución del instrumento o canto.....	140

5.3 Comparación de la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la EAM con respecto a las alternativas laborales identificadas.....	141
5.4 Estrategias para aumentar la pertinencia curricular en la EAM.	142
5.5 Recomendaciones generales.....	143
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	145
6.1 Justificación de la propuesta de intervención.	145
6.2 Consideraciones previas sobre la propuesta de intervención.....	151
6.3 Desarrollo de la propuesta.	153
6.3.1 Diagnóstico.	155
6.3.2 Asignación de competencias por área de trabajo y líneas de acción.....	156
6.3.3 Competencias musicales.	157
6.3.3.1 Área de cursos teóricos.....	158
6.3.3.2 Área de música de cámara y talleres.	161
6.3.3.3 Área de énfasis en ejecución instrumental.....	164
6.3.3.4 Consideraciones adicionales sobre competencias musicales.....	164
6.3.4 Competencias en tecnología.	165
6.3.5 Competencias de emprendedurismo.....	166
6.3.6 Competencias de ética laboral.	168
6.4 Estrategia de implementación.....	169
6.4.1 Conformación de líderes de equipos de trabajo.	169
6.4.2 Comunicación y socialización del diagnóstico.....	170
6.4.3 Líneas de acción y grupos de trabajo.....	171
6.4.3.1 Ajustes, revisión e inclusión de contenidos.....	171
6.4.3.2 Recomendaciones metodológicas y evaluativas.....	174
6.4.3.3 Reubicación de cursos en las mallas curriculares.....	176
6.4.3.4 Creación y recategorización de cursos.	177
6.5 Oportunidades a futuro y potencialidades alrededor de la propuesta.....	179
6.6 Recomendaciones finales.	181
REFERENCIAS	183
ANEXOS	196

RESUMEN

El presente trabajo final de graduación tiene como objeto confrontar las estrategias de pertinencia curricular, de las carreras en instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, en relación con el contexto de las oportunidades laborales en ejecución disponibles en las diferentes escenas costarricenses. Así mismo, se examinan posibles transformaciones académicas que podrían implementarse para abordar las realidades cambiantes de las industrias culturales en Costa Rica y preparar a los músicos para una variedad de roles en el campo musical.

En la sociedad actual, los ámbitos artístico musicales han experimentado transformaciones significativas que han tenido un impacto tanto en la producción como en la práctica y el consumo de la música. Estos cambios han influido en las oportunidades laborales y las expectativas de los músicos. La formación proporcionada por la EAM, que se centra en la música clásica o de arte, puede no estar preparando adecuadamente a los músicos para enfrentar los desafíos cambiantes de la sociedad y la industria musical.

La gestión curricular y la revisión constante de los planes de estudio son fundamentales para adaptar la formación de músicos a las necesidades de la sociedad y del sector productivo. La EAM debe considerar la inclusión de "nuevos saberes" en su currículo, para preparar a los músicos de manera más efectiva para el mundo laboral diverso y en constante evolución.

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con diferentes grupos de participantes pertenecientes a la EAM: administrativos, docentes, estudiantes y graduados. Así mismo, se incluyó un quinto grupo conformado por músicos ejecutantes de las diferentes escenas musicales costarricenses.

La investigación realizada responde a un enfoque mixto CUAL-cuan. Esta aproximación combina elementos tanto cualitativos como cuantitativos, aunque con una preponderancia en la investigación cualitativa, se busca integrar ambas perspectivas en el proceso investigativo. En esta aproximación, se emplean métodos de recopilación y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos con el objetivo de lograr una comprensión más profunda y completa del objeto de estudio.

ABSTRACT

The purpose of this final graduation project is to examine the curricular relevance strategies of the Instrument and Singing programs at the School of Musical Arts of the University of Costa Rica in relation to the current job opportunities available in various Costa Rican musical scenes. Additionally, the project aims to explore potential academic adjustments to address the evolving realities of the cultural industries in Costa Rica and to better prepare musicians for diverse roles within the musical field.

In contemporary society, the artistic and musical domains have undergone significant transformations, impacting music production, practice, and consumption. These changes have influenced job prospects and expectations for musicians. The training provided by the School of Musical Arts, with its focus on classical or art music, may not sufficiently equip musicians to navigate the evolving challenges of society and the music industry.

Effective curriculum management and ongoing review of study plans are crucial to align musicians' training with the needs of society and the job market. The School of Musical Arts should consider incorporating "new knowledge" into its curriculum to better prepare musicians for the dynamic and multifaceted world of work.

To conduct this research, various stakeholders from the School of Musical Arts were engaged, including administrators, faculty, students, and alumni. Additionally, a fifth group comprised of practicing musicians from diverse Costa Rican musical scenes was included.

The research methodology employed a mixed QUAL-quant approach, combining qualitative and quantitative elements. While qualitative research predominated, both perspectives were integrated into the investigative process. This approach involved using both quantitative and qualitative data collection and analysis methods to attain a comprehensive understanding of the research subject.

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.....	73
Población participante.	
TABLA 2.....	76
Categorías de análisis y su correspondencia con instrumentos de investigación.	
TABLA 3.....	78
Integración metodológica de categoría de análisis Alternativas Laborales, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización.	
TABLA 4.....	81
Integración metodológica de categoría de análisis Empleabilidad, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización.	
TABLA 5.....	82
Integración metodológica de categoría de análisis Oferta académica y planes de estudio, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización.	
TABLA 6.....	83
Integración metodológica de categoría de análisis Estrategias de gestión educativa, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización.	
TABLA 7.....	117
Lista de especialidades instrumentales impartidas en la EAM según familia.	
TABLA 8.....	157
Nomenclatura de líneas de acción según área de trabajo.	

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	91
Alternativas privadas que proporcionan mejores oportunidades laborales, según grupos considerados en el estudio.	
FIGURA 2	97
Percepción docente sobre la oferta de agrupaciones de música de arte.	
FIGURA 3	98
Percepción estudiantil sobre la oferta de agrupaciones de música de arte.	
FIGURA 4	99
Percepción docente sobre la actividad laboral de músico de arte solista.	
FIGURA 5	99
Percepción estudiantil sobre la actividad laboral de músico de arte solista.	

LISTA DE ABREVIATURAS

CEA Centro de Evaluación Académica

CNM Centro Nacional de la Música

EAD Escuela de Artes Dramáticas

EAM Escuela de Artes Musicales

INM Instituto Nacional de la Música

MCJ Ministerio de Cultura y Juventud

ONU Organización de las Naciones Unidas

OSN Orquesta Sinfónica Nacional

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se ofrece una caracterización general del objeto de estudio de este trabajo de investigación, apoyado en distintos antecedentes contextuales que se han abordado a nivel nacional e internacional. De manera complementaria, se presenta la justificación y relevancia de la investigación, así como las interrogantes que conforman el problema de investigación que da origen a los objetivos generales y específicos y la contextualización del centro educativo en el que se desarrolla el trabajo.

1.1 Antecedentes Contextuales

La sociedad hoy día se caracteriza por ser cambiante, acelerada y vertiginosa. La globalización ha permitido a las comunidades e individuos conectarse y compartir experiencias de maneras que antes era inimaginables. No obstante, las dinámicas que generan este intrincado proceso tienen implicaciones que afectan a todos de formas diferentes. Al respecto Romero, Vera y Mary (2009) mencionan: “La globalización no es la simple suma de economías, culturas, regiones, países, sino un entramado complejo de relaciones e interacciones, que tienden a conformar un todo homogéneo, dentro del cual, sin embargo, operan fuerzas integradoras y desintegradoras” (p. 434).

La aceleración del avance tecnológico, sin precedentes, provoca que lo que hoy día se presenta como actual y establecido, pueda entrar en estado de obsolescencia con el transcurrir de tan solo unos años. La “vida útil” de los desarrollos tecnológicos es cada vez más breve, ya que estos son remplazados, en breve por nuevas generaciones de modelos que optimizan sus aplicaciones y funciones. Esta dinámica exige reaccionar con inmediatez y flexibilidad para mantenerse vigente en el escenario social actual.

Como menciona Pérez, et al. (2018):

Esto ha derivado en la aparición de una nueva cultura informática que no respeta fronteras y conduce a un mundo diferente e informado con la incorporación de las TIC y su principal insumo: la información, integrada a la vida cotidiana y generadora de poder. (p. 5)

Desde este punto de vista, los requerimientos y competencias tecnológicas son cada vez más una expectativa básica y no un valor agregado en las dinámicas laborales, educativas y sociales. La competitividad de un mundo globalizado exige cada vez más un cuerpo de conocimientos actualizado y pendiente de las tendencias en todas las áreas del saber.

La pandemia por COVID-19 incrementó de forma exponencial estas necesidades de conectividad y de acceso a recursos tecnológicos, además de evidenciar las importantes desigualdades que existen en esa materia y la falta de preparación, actualización y vanguardia que muchas sociedades experimentan. Es importante señalar el notorio impacto negativo que las limitaciones en este ámbito pueden tener en el desarrollo y oportunidades de las personas menos favorecidas.

Esta realidad impacta y atraviesa todas las esferas de la vida humana y la educación no ha sido una excepción. Con respecto a lo anterior, Gutiérrez (2020, p. 9) refiere que “las plataformas digitales han fomentado una nueva forma de interactuar durante el confinamiento que impactan a la sociedad en diferentes sectores como: educación, salud, mercados laborales, género y diversidad y primera infancia”.

El reto de migrar la actividad educativa hacia el ámbito digital no ha sido menor, no obstante, el autor mencionado anteriormente enfatiza en que la crisis sanitaria ha sido una oportunidad para el desarrollo de nuevos conocimientos duraderos y permanentes para la humanidad. Es importante señalar que muchas de las iniciativas, reacciones, recursos y similares, que se desarrollaron como respuesta a la situación sanitaria, en muchos casos no se habrían emprendido de no ser por la emergencia anteriormente comentada.

La situación del sistema educativo costarricense no ha estado exenta de las influencias de las coyunturas anteriormente mencionadas. Además, enfrenta retos y dificultades propios que agravan aún más la gestión del mismo, y que han sido flagelos de larga data en la mejoría de la situación educativa costarricense. Las interrupciones del ciclo lectivo (previos a la pandemia) a causa de diferentes huelgas y protestas, aunado a los desafíos del confinamiento y las complicaciones para mantener el acto educativo que este suponía, colocan al sistema educativo en uno de sus momentos más delicados. El informe del Octavo Estado de la Educación (2021) señala: “La crisis sanitaria desnudó temas no resueltos que el Informe venía señalando en sus ediciones previas” (p. 21), y añade “no se puede postergar más la solución de problemas estructurales del sistema educativo sin que ello tenga graves consecuencias para las generaciones actuales y futuras” (p. 25). En relación con lo anterior, en el Noveno Estado de la Educación (2023) se apunta lo siguiente:

Desde entonces (2021), la crisis de gestión, recursos y resultados educativos se profundizó al punto tal que, en la actualidad, Costa Rica enfrenta una coyuntura decisiva en materia educativa, cuya resolución, en un sentido u otro, afectará profundamente el rumbo del país en las próximas décadas. (p.27)

El impacto de la pandemia en el sistema educativo trasciende más allá del mero acto docente. Al respecto, la Organización de Naciones Unidas (ONU) señala en el resumen de políticas: Educación durante el COVID-19 y más allá, que “Los cierres de escuelas y otras instituciones educativas comprometen la provisión de servicios a niños y comunidades. La pérdida de tiempos de comida afectó a 370 millones de niños en 195 países” ... y “la disrupción también concierne a los servicios de salud y psicosociales, ya que las instituciones educativas también sirven como plataformas para la prevención, el diagnóstico y el asesoramiento” (ONU, 2020, p. 10).

Es evidente que sobre los sistemas educativos se depositan y construyen numerosos aspectos constitutivos de la sociedad y que estos, la impactan y moldean con una importante profundidad. Por lo tanto, las consecuencias

gravísimas de la crisis sanitaria sobre la realidad educativa del país, inevitablemente resuenan en todas las dimensiones.

En relación con la educación superior, de acuerdo con el referido informe Octavo Informe del Estado de la Educación (2021), la enseñanza ha experimentado un impacto menor a causa de la pandemia y ha tenido herramientas que le han permitido hacer frente a la crisis sanitaria. Sin embargo, también se señala que aún existen importantes retos por superar. Al respecto se afirma que:

La educación superior deberá atender para enfrentar esos problemas estructurales de sostenibilidad financiera, la ampliación del acceso de la población y la adaptación de su oferta académica ante los fuertes cambios del entorno económico y social del país y el mundo. (p. 52)

No obstante, el Noveno Informe del Estado de la Educación (2023) manifiesta lo siguiente:

Es preciso reconocer que la interrupción de las clases presenciales debido a la pandemia por covid-19 durante un largo periodo en 2020 no fue un fenómeno local. Sin embargo, Costa Rica figura, según datos de la OCDE, entre los países con más tiempo sin educación presencial durante ese año (175 días). (p.22)

Es evidente entonces, que ante una sociedad que experimenta cambios acelerados y vertiginosos, y en la que existe una creciente demanda por innovación, conectividad y accesos a diferentes recursos tecnológicos, la educación superior debe responder con una oferta académica que se relacione y vincule de forma relevante con las urgencias de las dinámicas actuales.

La congruencia entre la oferta curricular de los planes de estudio y las necesidades de determinada práctica profesional es señalada por Quesada (2014), quien manifiesta que “es por ello que el conocimiento de la estructura

curricular utilizada por un centro de enseñanza permite establecer la pertinencia de los contenidos cognitivos implícitos en sus planes de estudio” (p. 58).

Teniendo en cuenta lo anterior, el planteamiento curricular de una carrera universitaria y su plan de estudios deben estar en completa coherencia con el tipo de profesional que se desea formar. Al respecto, “para organizar los contenidos curriculares del plan de estudios es necesario definir previamente, el perfil académico del profesional de una carrera en el nivel universitario” (Mora, 2001, p.147).

Todo lo mencionado anteriormente respalda la importancia de que la educación superior se vincule de forma relevante con las demandas de los escenarios laborales de una sociedad altamente cambiante.

1.2 Justificación del problema por investigar

La pertinencia curricular, entendida como la correspondencia entre la formación que ofrecen las instituciones de educación superior y las exigencias de los sectores sociales, productivos y culturales del país, constituye un garante de la calidad de determinada propuesta educativa. Este concepto refleja la interpretación y respuesta que el sistema educativo realiza respecto a las demandas que la sociedad experimenta en relación con una determinada ocupación profesional. La gestión de un centro educativo debe procurar disponer de estrategias para diagnosticar estas necesidades y diseñar planes de actualización de la propuesta curricular que le permitan enfrentar de forma satisfactoria los escenarios cambiantes de las realidades laborales.

La Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica (EAM), en la actualidad, mantiene un modelo educativo heredado de la tradición de conservatorio y concentrado en el espectro de la música de arte (comúnmente llamada “clásica”, “seria” o académica”). No obstante, esta visión formativa puede entrar en clara tensión con los entornos y mercados laborales disponibles para los ejecutantes en Costa Rica. Es decir, en el escenario de trabajo actual, existen múltiples opciones para desarrollarse laboralmente en la ejecución

instrumental, sin embargo, son pocas las oportunidades laborales que permitan a los ejecutantes desempeñarse en la práctica para la que fueron entrenados en la EAM. Debido a lo anterior, este trabajo de investigación pretende confrontar la realidad académica, analizada desde la gestión de la pertinencia curricular, con las oportunidades laborales del mercado costarricense.

Por mencionar un ejemplo, nuestro país solamente cuenta con una orquesta sinfónica que pueda considerarse un trabajo estable y que goce de todas las garantías que la ley establece, la Orquesta Sinfónica Nacional (OSN). El resto de orquestas funcionan por modalidad de servicios profesionales y con temporadas menos intensas y regulares que la primera. Ahora bien, siendo la OSN una institución adscrita al Ministerio de Cultura, sus puestos o plazas se encuentran asignadas en propiedad.

En relación con esta situación Ávila (2018) menciona:

En el caso del CNM (Centro Nacional de la Música) emplea a 75 profesionales en la Orquesta Sinfónica Nacional (OSN) y a 60 para brindar clases en el Instituto Nacional de la Música (INM). Pero las opciones para que un músico pueda ingresar a esa entidad son escasas porque las contrataciones se realizan en función de que exista un despido, una defunción o que algún colaborador se acoja a su pensión. (párr. 5).

Por lo tanto, la rotación de personal o la posibilidad de concursar por una de ellas es escasa. Esto significa que las oportunidades de los estudiantes de violín (una de las secciones más cuantiosas de una orquesta sinfónica y por citar un ejemplo) de ocupar una plaza en la OSN es por demás remota.

Habiendo establecido esto, es justo preguntarse si la oferta curricular de la carrera de violín (por continuar con el mismo ejemplo) contempla de alguna manera las competencias y habilidades que pueden requerir los estudiantes, que no tengan la fortuna de ganar una plaza en la OSN, para desempeñarse en “la

multiplicidad de roles que los músicos se involucran para sostener sus carreras” (Bennett, 2007, p. 179).

Para poder comprender mejor las disonancias que se producen entre la formación universitaria de las artes musicales y el efectivo ejercicio de la profesión musical es necesario contextualizar varios elementos.

El estudio, de forma institucionalizada y a nivel superior, de las artes musicales en Costa Rica tiene su origen con la fundación del Conservatorio Nacional de la Música en 1941. Este, como menciona Vargas (2012), siguió el modelo de los conservatorios europeos y tenía entre sus fines el refinamiento cultural de la sociedad costarricense. Posteriormente, esta institución se convertiría en la actual Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica.

La importancia y repercusiones de la aparición del Conservatorio Nacional de la Música en la escena musical costarricense no fueron menores. Uno de los principales cambios fue la profesionalización de los músicos ejecutantes en Costa Rica. Esta importancia es reflejada por Contreras (2014, p. 78), al manifestar que:

Estos violinistas encontrarían una formación académica profesional, con la apertura en 1941 del Conservatorio Nacional de Música, que pasa a formar parte en 1944 de la recién creada Universidad de Costa Rica, ya que antes de 1941 la enseñanza del violín solo se impartía por medio de lecciones particulares.

Lo referido por Contreras permite conocer la situación de formación académica que existía en el país antes de la aparición del conservatorio y por lo tanto la ausencia de profesionalización para los ejecutantes. De tal forma, el Conservatorio Nacional de la Música representaba, no solamente una oportunidad formativa en las artes musicales, sino una institución que legitimara la práctica musical. La constitución de un quehacer profesional esta caracterizado, en parte por la posesión de un cuerpo de conocimientos

especializados y por un entrenamiento estandarizado para adquirirlos (Frederickson y Rooney, 1990). Como menciona Quesada (2014): “De ahí que el desarrollo de los conceptos de profesión y profesionalización esté ligado al proceso de consolidación de espacios institucionalizados en la educación superior” (p. 58).

Las reflexiones anteriores permiten comprender el papel fundamental que representa la consolidación de espacios institucionalizados de educación superior para la legitimación de los quehaceres profesionales, ya que son estos los facultados para impartir el cuerpo de conocimientos específicos de una determinada disciplina. Con respecto a esto Quesada (2014) añade:

En el entorno costarricense estos espacios diseñados para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas musicales académicas se consolidaron en la segunda mitad del siglo XX como proyectos que surgen casi simultáneamente al amparo de las universidades públicas. (p.58)

Teniendo en cuenta lo anterior, la Escuela de Artes Musicales representa uno de esos espacios institucionalizados, donde se imparte el entrenamiento y cuerpo de conocimientos para la validación profesional de la práctica musical. Así mismo, desempeña un papel protagonista en la separación entre la práctica musical “profesional” y la “aficionada”. De hecho, solamente tres instituciones de educación superior en Costa Rica ofrecen la posibilidad de titularse en estas disciplinas: la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y el Instituto Nacional de la Música, en convenio con la Universidad Estatal a Distancia.

En relación con la evolución curricular que la Escuela de Artes Musicales ha experimentado a lo largo de su trayectoria, en aras de distinguir la formación que ofrece con respecto a prácticas “aficionadas” Quesada (2014) señala:

A través de su propia historia, ese centro de práctica musical y ejecución instrumental debió experimentar ajustes curriculares y metodológicos en función de la necesidad social de transformar una práctica cultural desarrollada como oficio empírico para poder emplazarla en un sitio

donde fuera percibida como una forma más elaborada de conocimiento.
(p. 58)

De esta manera, y teniendo en cuenta el contexto del que proviene la institución, la oferta académica en ejecución de instrumento o canto que la EAM dispuso (como diferenciador de una forma más sofisticada de hacer música) está orientada a la formación de instrumentistas solistas o músicos de orquesta dentro del canon de la música de arte. Por lo tanto, la mayoría de la propuesta del curriculum está concentrada en la interpretación, conocimiento histórico y análisis de la práctica de la música europea de períodos del renacimiento, barroco, clásico, romántico y movimientos de vanguardia entre otros. No obstante, también existe apertura (en algunos énfasis instrumentales) para la interpretación de música latinoamericana y costarricense, siempre bajo un estilo de composición y ejecución alineado con el quehacer y práctica de la música de arte.

Al respecto de lo anterior se comenta que:

Bajo esta premisa, se legitiman ciertos saberes sobre otros y se presenta la separación de dos músicas llamadas música popular y música académica que se contraponen. De esta manera, se manifiesta esa jerarquización de categorías, en donde la primera es reducida a un saber secundario y la segunda representa la “Gran Cultura”, que encubre formas de colonización. (Moreno, 2021, Sección de introducción, párr. 3)

Ahora bien, en la sociedad actual, las transformaciones que experimentan constantemente las industrias culturales provocan cambios vertiginosos, no solo en la forma en la que se produce y practica la música, sino también en cómo se consume o se participa de ella. Estos cambios también impactan en el quehacer, necesidades y ofertas laborales de aquellos que se dedican al oficio artístico. Como menciona Bennett (2007) “un hallazgo importante es el impacto de los cambios rápidos de la industria cultural en los practicantes de arte” (p. 186).

Como también señala Bennett (2007): “la diversidad de roles que persiguen los músicos no está reflejada en la mayoría del curriculum del conservatorio” (p. 179). Por lo tanto, como se mencionó con anterioridad, la propuesta formativa de la EAM, concentrada fundamentalmente en un único tipo de práctica, puede encontrar fuertes dificultades para poder responder a los requerimientos que la sociedad demanda de los artistas. Con respecto a lo anterior Moreno (2021) afirma lo siguiente:

La academia no promueve el currículo necesario para que la música se conciba de nuevo como un fenómeno social. La tendencia de la enseñanza de la música clásica dentro de los conservatorios académicos se enfoca en crear técnicos, espejo de los parámetros europeos y estadounidenses. (Sección de Producción en masa, pérdida de identidad y visualización de un conflicto, párrafo 3)

La integración de prácticas musicales distintas al canon de música de arte ha formado parte de la reflexión académica de las instituciones de educación superior. Al respecto, Till (2017) afirma que “los planes de estudio de música en entornos comunitarios, escuelas, colegios, conservatorios y universidades comenzaron a integrar la música popular lentamente durante los últimos 30 años” (sección de introducción, párr 4). Además, señala que en muchas instituciones y países ha existido una “inercia epistémica” para enfrentar la enseñanza de la ejecución y la composición de estilos y quehaceres populares.

La necesidad de superar “la inercia epistémica” de la que habla Till cobra especial relevancia cuando identificamos que las alternativas como ejecutantes, para los músicos de concierto o formados en la tradición de conservatorio, ofrecen cada vez más retos en la actualidad. En este sentido se manifiesta Capistrán (2021), al afirmar que:

En otras palabras, el resto de los egresados de las instituciones de educación musical a nivel superior deben obtener sus ingresos a partir de diversas fuentes laborales que incluyen, entre otras, la ejecución de música comercial en eventos sociales, así como restaurantes y bares, sea

en grupo o como solista y, por supuesto, la educación musical en todos sus niveles y ámbitos. (p. 100)

Como se ejemplificó anteriormente esta realidad no es distinta en nuestro país, es decir, el músico comúnmente se ve en la necesidad (o deseo) de desempeñarse ejecutando otro tipo de músicas, en la docencia y otros quehaceres distintos al de la formación que recibió en la academia.

Siendo la EAM uno de los espacios institucionalizados donde se imparte y validan los saberes musicales y teniendo en cuenta el complejo trasfondo ideológico que subyace en la formación que ofrece, el trabajo para acercar su propuesta curricular hacia los espacios y alternativas laborales de la sociedad actual debe ser una tarea constante y que requiere de una importante planificación estratégica de parte de la gestión. Así mismo, la inclusión de nuevos saberes en la oferta curricular puede tener repercusiones importantes en la validación y en las nociones e imaginario alrededor de la profesión de ejecución musical.

Con respecto a lo anterior Quesada (2014) menciona:

Recapitulando, se evidencia cómo el papel normativo y organizador de las propuestas curriculares y la implementación, la revisión y la evaluación constante de los planes de estudio se instauran como un componente fundamental en el proceso constitutivo de la noción de profesionalización en las disciplinas atinentes a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas musicales académicas en los espacios institucionalizados de la educación superior costarricense. (p.70)

Por lo tanto, es evidente que el currículo pertinente es una de las herramientas más importantes, con la que la gestión cuenta para emprender transformaciones necesarias y urgentes que permitan reducir la brecha entre la formación ofrecida y las demandas de la sociedad y así preparar profesionales capacitados y aptos para enfrentarse a los retos cambiantes en y el quehacer artístico y cultural.

Es importante señalar que la pertinencia curricular no es un fenómeno que pueda suscitarse en un centro educativo de forma espontánea o natural y que no es un proceso que se pueda dar por alcanzado de forma definitiva. Rengifo (2021) manifiesta que el currículo debe estar contextualizado y que debe regir un en “principio de flexibilidad” y pendiente del contexto social con el fin de garantizar pertinencia interna y externa. Por lo tanto, se requiere de una reflexión profunda y constante de las realidades actuales en torno al ejercicio de la profesión y de una administración intencional y planificada, desde la investidura de la gestión, para que pueda impactar sustancialmente el acto educativo de una institución.

La administración educativa según Azuaje (2019) se constituye como una aplicación de la administración en el contexto educativo y se encarga de articular de forma ordenada y planificada las acciones para alcanzar objetivos y metas. Siento así, en el contexto de la pertinencia curricular, la figura de la gestión adquiere una dimensión protagónica en la reflexión, el diseño e implementación de estrategias de transformación, que generen valor y relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos.

Un enfoque estratégico según Badillo, Torres y Bonilla (2016) supone una aproximación basada en análisis y el planteamiento de las distintas formas de respuesta para atender el análisis y el contexto. Ahora bien, las iniciativas curriculares personales y docentes pueden suscitar cambios positivos en las áreas de influencia particulares de un curso o departamento en específico, sin embargo, estas no constituyen o contienen la intención e impacto que si puede ofrecer una gestión curricular estratégica dirigida a la inclusión de nuevos saberes como herramienta generadora de relevancia en el fenómeno educativo. Solamente, desde la planificación, es posible establecer transformaciones relevantes y estables que impacten transversalmente la propuesta educativa en cuestión.

Al respecto, Rengifo (2021), menciona:

Cada institución educativa, por lo tanto, también puede mirar la pertinencia del diseño curricular en virtud de sus propios fines y propósitos, su enfoque, su cultura organizacional, marco filosófico, espiritualidad o propuesta de valor institucional, expresión de nivel mesocurricular de un proyecto educativo escolar. (párr. 9)

Lo referido anteriormente permite comprender la diversidad de elementos que están representados dentro de una propuesta curricular y como esta, a su vez, puede ser transmisora y reflejo de posturas ideológicas y filosóficas que impactan y afectan la formación de futuros profesionales.

Costa Rica es un país con una actividad artística y cultural vibrante. Las artes musicales, y las industrias culturales alrededor de ellas, ofrecen espacios de realización profesional muy diversos y económicamente sostenibles. Poder ofrecer una formación relevante y relacionada con estas realidades es una misión que las instituciones de educación superior deben atender.

En concordancia con los elementos precedentes, el presente trabajo pretende analizar las estrategias de gestión educativa, dispuestas desde la gestión por la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, para aumentar la pertinencia curricular, en relación con las alternativas laborales en ejecución instrumental y canto que nuestro país ofrece a estos artistas. Además, se valoran las posibles transformaciones académicas que se podrían implementar en esta casa de estudio para atender las realidades cambiantes de las industrias culturales de nuestro país.

Surgen además los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las alternativas laborales en ejecución del instrumento o canto disponibles en Costa Rica?
- ¿Cuál es la empleabilidad en ejecución del instrumento o canto en relación con las áreas laborales determinadas?

- ¿Cómo se relaciona la oferta académica de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales con respecto a las competencias musicales y profesionales requeridas en las áreas laborales de las disciplinas estudiadas?

- ¿Cuáles son las estrategias emprendidas por la gestión administrativa de la Escuela de Artes Musicales para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto en relación con las alternativas laborales determinadas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivos Generales

- Analizar las estrategias de la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto con respecto a las alternativas laborales en ejecución disponibles en el país.
- Diseñar una propuesta de gestión para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica con respecto a las alternativas laborales en ejecuciones disponibles en el país.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las alternativas laborales disponibles en Costa Rica en la ejecución de instrumentos o canto.
- Determinar la empleabilidad en ejecución del instrumento o canto en relación con las áreas laborales identificadas.
- Comparar la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad

de Costa Rica con respecto a las competencias musicales y profesionales requeridas en las áreas laborales de las disciplinas estudiadas.

- Determinar las estrategias emprendidas por la gestión de la EAM para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto.
- Elaborar una propuesta que aumente la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto de la EAM con respecto a las alternativas laborales en ejecución presentes en Costa Rica.

1.4 Contextualización del objeto de estudio

En el siguiente apartado se detallan aspectos importantes de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica que se encuentran relacionados con la presente investigación.

Actualmente Costa Rica cuenta con tres instituciones de educación superior facultadas para titular a sus estudiantes en ejecución instrumental: la Escuela de Artes Musicales de la UCR, la Escuela de Música de la UNA y el Instituto Nacional de la Música (en convenio con la Universidad Estatal a Distancia).

La Escuela de Artes Musicales de la UCR es la más antigua de estas tres instituciones. Fue fundada inicialmente como Conservatorio Nacional de Música en 1941 y fue adscrita a la Facultad de Bellas Artes en 1944. Su creación se hizo bajo el modelo de conservatorio europeo.

Vargas (2011), señala que la fundación del Conservatorio Nacional de Música y la Orquesta Sinfónica Nacional “surgen como el resultado de una política cultural basada en postulados teóricos socialdemócratas, según los cuales el acceso a la educación y la cultura son elementos que contribuyen a la movilidad social y al “refinamiento cultural” (p. 2).

En 1970 “dejó de ser conservatorio y se convirtió en la Escuela de Artes Musicales (EAM), una institución más humanista y abierta a los cambios que exigía la época” (Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica, s.f.)

Inicialmente, en la oferta académica se contaba con cursos teóricos (como historia de la música, por ejemplo), solfeo y dictado musical. Los instrumentos que se podían estudiar eran: piano, violín, cello, viola, flauta y canto.

En la actualidad la EAM, es la institución de formación superior en música más robusta del país y de la región. Ofrece la mayor variedad de carreras: ejecución instrumental o canto, dirección (orquestal, coral y de bandas), composición, enseñanza de la música, y las licenciaturas en acompañamiento al piano y enseñanza del instrumento o canto. Dispone de una intensa actividad artística a cargo de estudiantes, profesores y maestros invitados y adicionalmente cuenta con programas de distinta índole artística.

Con respecto a lo anterior la Escuela de Artes Musicales declara:

La profesión musical está indisolublemente ligada a la presentación de conciertos públicos. Es por ello que las escuelas de música de prestigio dedican una importante parte de sus esfuerzos en organizar conciertos para presentarlos a diversas poblaciones de la comunidad. Con esta acción se cumplen varios aspectos fundamentales, a saber:

Brindar espacio para que los estudiantes puedan adquirir y desarrollar las destrezas necesarias para la presentación ante el público, que será una de las tareas importantes en su futura carrera profesional.

Crear un espacio para que los profesores mantengan y demuestren su nivel artístico por medio de la preparación de conciertos. (Escuela de Artes Musicales, s.f.)

Específicamente en el área de ejecución instrumental y canto, es la institución de educación superior que ofrece una mayor variedad de instrumentos para especialización. Entre estas opciones se encuentran las carreras de: piano, guitarra, canto, percusión, cuerdas frotadas (violín, viola, cello y contrabajo), maderas (flauta, clarinete, oboe, fagot), metales (trombón, trombón bajo, trompeta, corno francés, eufonio, tuba) y saxofón. Para todas estas especialidades existen tanto el grado de bachillerato como el de licenciatura. Además, la EAM cuenta con el programa preuniversitario (anteriormente conocido como Etapa Básica) en la que los estudiantes pueden formarse en un nivel preparatorio para un posible ingreso a carrera.

La Escuela de Artes Musicales manifiesta que su misión es:

La Escuela de Artes Musicales forma instrumentistas, directores, compositores, educadores e investigadores musicales de excelencia para preservar, rescatar, crear y divulgar las manifestaciones musicales. Asimismo, por medio de proyectos y programas de Investigación y Acción Social, genera conocimiento y sensibiliza a la comunidad costarricense, contribuyendo a la formación integral del ser humano, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad. (s.f.)

Así mismo, su visión es:

La Escuela de Artes Musicales es una institución líder de educación musical a nivel nacional y regional por la excelencia de su personal académico, la formación integral que brinda a los estudiantes, así como el impulso que brinda al desarrollo cultural del país por medio de planes y programas de estudio actualizados, el rescate del patrimonio musical costarricense, una intensa proyección artística y una producción de conocimiento de gran calidad. (s.f.)

Finalmente, la Escuela de Artes Musicales, al ser una unidad académica de la Universidad de Costa Rica, se rige bajo el estatuto y organización de esta casa de estudios.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

En este capítulo se presenta un conjunto de elementos consultados, en relación con la temática del presente estudio desde la perspectiva nacional e internacional con base en repositorios digitales en línea.

2.1 Investigaciones nacionales

Cabe destacar que en el ámbito nacional no existen investigaciones específicas que se concentren en la pertinencia curricular de las ofertas académicas de las instituciones de formación musical a nivel superior. No obstante, se presentan algunos estudios nacionales sobre temas relacionados que orientan la comprensión del tema de la presente investigación.

En relación con el curriculum de estudios superiores en ejecución musical se expone la investigación: *“Música costarricense para viola y su incorporación dentro del currículo educativo formal de las clases de instrumento: una propuesta pedagógica mediante el análisis de dos casos”* para optar por el grado de Licenciatura en Música con énfasis en Enseñanza de la Viola de la Universidad de Costa Rica realizada por Leandro, (2014).

Dicha investigación es de carácter cualitativo y consistió en el análisis de las exigencias y perfiles de los programas de estudio de la Etapa Básica de la Música de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela Municipal de Música de Paraíso y se compararon con las demandas técnico-interpretativas de siete obras para viola de compositores costarricenses (repertorio que no está estandarizado dentro del “canon” de la ejecución para viola). No se utilizaron instrumentos de recolección de datos como cuestionarios o entrevistas.

El objetivo general de este estudio es:

- Mostrar la aplicabilidad de repertorio costarricense no tradicional para viola dentro del currículo educativo formal del nivel avanzado de Etapa Básica de Música de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela Municipal de Música de Paraíso.

Dentro de los objetivos específicos se señala:

- Conocer la situación de la música costarricense en los programas de estudio del nivel avanzado de Etapa Básica de la Música de la Universidad de Costa Rica y la Escuela Municipal de Música de Paraíso, para mostrar en el ámbito de la práctica pedagógica cuánto es ejecutada la música de Costa Rica dentro del currículo formal y para conocer las características técnico-interpretativas que exigen al estudiante los programas de estudio seleccionados.
- Describir las demandas técnico-interpretativas que los programas de estudio del nivel avanzado de Etapa Básica de la Música de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela Municipal de Música de Paraíso exigen a los estudiantes en la ejecución de la viola. Esto para delimitar cuales son las exigencias interpretativas de los programas de estudio seleccionados y así mostrar que el repertorio seleccionado para este trabajo se ajusta a las demandas técnicas que los programas de estudio requieren.
- Analizar siete obras de seis compositores costarricenses en relación con su estructura formal y sus demandas técnico-interpretativas: describir sus características generales para mostrar su aplicabilidad con base en los objetivos pedagógicos demandados en los programas de estudio seleccionados para el presente trabajo.

Entre los resultados obtenidos se encuentran los siguientes:

- Los planes de estudio contemplan la incorporación de repertorio costarricense. No obstante, en la práctica no se aplica.
- Los docentes deberían estimular la creación e interpretación de repertorio para viola y favorecer una colaboración constante entre compositores e intérpretes.
- Las instituciones musicales deben propiciar la ejecución de repertorio costarricense

- El repertorio costarricense para viola satisface las demandas técnico-interpretativas de los programas de estudio.

Otro estudio consultado es “*El modelo de formación actoral de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica: un análisis comparativo*” para optar por el grado y título de Maestría Académica en Artes con énfasis en Artes Escénica de la Universidad de Costa Rica, a cargo de Cordero, (2021).

Esta investigación surge con la inquietud personal del autor al encontrar un divorcio entre su formación académica y el quehacer artístico profesional.

El objetivo general de esta investigación es:

- Analizar comparativamente los programas de la Escuela de Artes Dramáticas del año 2019 y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano, respecto a sus sincronías o asincronías epistémico-metodológicas.

Como objetivos específicos se detallan:

- Sistematizar la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano para extraer un plan de acción sobre la organización de un proceso de formación actoral.
- Caracterizar los programas de la EAD en cuanto a sus componentes fundamentales: sus descriptores, objetivos, contenidos, actividades, cronogramas y propuestas metodológicas.
- Contrastar
 - los programas y la propuesta de Raúl Serrano en cuanto a sus elementos característicos y estructurales, para identificar las áreas en la que coinciden o divergen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación teatral contenidos en cada una de las propuestas.

La investigación es de tipo cualitativa y se apoya en la utilización de metodologías comparativas, así como en el concepto de “cartografías teatrales” propuesto por Jorge Dubatti.

Las conclusiones principales de la investigación en cuestión son las siguientes:

- Existen más diferencias (asincronías) que similitudes (sincronías) entre los programas de estudio de la EAD y la propuesta de Raúl Serrano.
- Los programas de primer y segundo año muestran la mayor coincidencia epistémica y criterial. Existen dos modelos formativos excluyentes en la EAD (uno en el primer y segundo año y otro en los años posteriores).
- A partir del tercer año de estudio el enfoque entra en tensión con lo desarrollado en los años anteriores y se separan de forma importante de lo propuesto por Serrano.
- La mayor diferencia entre ambas propuestas subyace en la práctica de la EAD de realizar un montaje abierto al público al final de cada periodo lectivo. Esta práctica atraviesa de forma fundamental la aproximación de la EAD y puede entrar en claro conflicto con las propuestas de Serrano.

Otro de los estudios nacionales tomados en consideración para esta investigación es el propuesto por Moreno, (2021): “*Observaciones sobre la educación instrumental universitaria y su proceso de descolonización: un enfoque teórico práctico*” para optar por el grado de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El trabajo tiene como objetivo general:

- Contextualizar las prácticas hegemónicas de la producción del conocimiento musical en las instituciones de educación superior.

Además, realiza una propuesta para conciliar este discurso con otros quehaceres musicales necesarios para un conocimiento más contextualizado.

En el estudio no se presentan objetivos específicos, pero se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué sucede dentro de los espacios académicos, en cuanto a la formación musical?
- ¿Cuáles son las causas y consecuencias de las relaciones colonialidad de poder, saber y ser y como se mantienen vivas?
- ¿Qué plantea el pensamiento decolonial?
- ¿Hacia dónde podría apuntar una educación musical del futuro?

El trabajo aborda estas preguntas mediante un enfoque teórico práctico, desarrollando conceptos teóricos acompañados de nueve episodios de una serie audiovisual de colaboración y participación transdisciplinaria.

Las principales conclusiones del autor son las siguientes:

- La educación musical a nivel superior ha reproducido un patrón colonial que establece la jerarquía de la música de arte occidental sobre otras prácticas musicales.
- La educación musical a nivel superior debe abrirse a la diversidad de prácticas para evitar continuar en el reproducionismo de solamente un modelo. Esto implica realizar cambios curriculares que contemplen estos saberes sin el menosprecio de ninguna práctica.
- La academia se verá beneficiada de la conciliación entre la música de arte y la música popular, ya que sus estudiantes estarán mejor contextualizados en la diversidad de quehaceres musicales y esto les permitirá un mejor desarrollo profesional y personal.

El cuarto trabajo considerado en esta investigación, "*Plan de Mercadeo para la Banda de Conciertos de Cartago de la Dirección de Bandas del Ministerio*

de Cultura y Juventud”, para optar por el grado de Maestría Profesional en Mercadeo y Ventas de la Universidad de Costa Rica por parte de Rojas (2018). Este trabajo presenta información importante sobre la empleabilidad y situación laboral de los músicos nacionales.

Es una investigación de campo orientada a brindar los insumos para la toma de decisiones que permitan incrementar la participación de mercado de la organización.

El objetivo general de esta investigación es:

- Desarrollar un plan de mercadeo para la Banda de Conciertos de Cartago de la Dirección de Bandas del Ministerio de Cultura y Juventud, mediante una investigación de campo que faculte la toma de decisiones y que permita incrementar la participación de mercado de la organización.

Como objetivos específicos se detallan:

- Contextualizar el desarrollo de la industria del entretenimiento musical en Costa Rica y exponer los aspectos teóricos conceptuales necesarios para el diseño del plan de mercadeo para BCC de la DB del MCJ.
- Describir a la BCC y a la DB del MCJ y su coyuntura actual; incluyendo historia, principales servicios y productos, estrategia de negocios, estructura administrativa y mezcla de mercadeo.
- Realizar un análisis de la situación actual de la BCC de la DB del MCJ por medio de una investigación de campo, que con sus resultados permita determinar las bases para el desarrollo del plan estratégico de mercadeo.
- Desarrollar un plan de mercadeo para la BCC de la DB del MCJ, acorde con la realidad de la compañía, que contribuya al incremento de la participación de mercado de la organización.

Las conclusiones de esta investigación fueron las siguientes:

- Es necesario contar con una administración del quehacer artístico que cuente con un enfoque de mercadeo.
- Es fundamental generar atracción e interés de parte del público para las propuestas artísticas de la BCC. De esta forma el público puede vincularse mejor con el quehacer y sentirse motivado a continuar asistiendo a eventos similares.
- Es requerido mejorar las estrategias de divulgación de las actividades de la BCC.
- La motivación y clima laboral de los colaboradores de la BCC puede mejorar en tanto se atiendan las transformaciones anteriores y se perciba una actitud de cambio (dentro de las posibilidades) de la dirección de la agrupación.

2.2 Investigaciones Internacionales

Una de las investigaciones internacionales a considerar en el presente trabajo es: *“Propuesta para la creación de la carrera de música popular”* en la Escuela de Música de la Facultad de Bellas Artes, para optar por el grado de Magister en Música en la Universidad de Panamá por parte de Moreno (2009).

La investigación es de carácter no experimental transeccional descriptivo y tiene como objeto observar y describir situaciones y fenómenos relacionados con la disciplina curricular que pueden sustentar la necesidad de la creación de una carrera en música popular, así como las opiniones y percepciones de los interesados en cursar estudios musicales a nivel de educación superior.

El objetivo general del trabajo de investigación es:

- Diseñar una propuesta de creación de una Unidad que tenga como propósito gestionar la carrera de Música Popular con un énfasis en la ejecución instrumental, la interpretación vocal y la composición; que traduzca y fundamente un nuevo paradigma educativo en función de la persona y de la sociedad actual.

Se señalan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas y debilidades para el diseño de una propuesta curricular de la música popular a nivel universitario.
- Elaborar un análisis situacional de los aspectos administrativos, infraestructura, académicos, de investigación y de gestión de la Facultad de Bellas Artes.
- Analizar la importancia que ha tenido la música popular a lo largo de la historia.
- Elaborar un diagnóstico situacional para la creación de una carrera universitaria a nivel de licenciatura en la enseñanza de la música popular.
- Fomentar e impulsar mediante la presentación de esta propuesta la creación de la Escuela de Música Popular en la Facultad de Bellas Artes.

Los principales resultados, a nivel de percepción, del trabajo de investigación, son los siguientes:

- La mayoría de los encuestados manifestó la necesidad de una carrera en música popular. Asimismo, manifestaron que existen los elementos suficientes para la conformación de la misma.
- La mayoría de los encuestados consideran que una carrera en música popular puede tener repercusiones laborales positivas y que la Universidad de Panamá debería impulsar el desarrollo de la misma.
- Desde las autoridades de la escuela de música se considera que la creación de la carrera en música popular es un paso necesario y posible dentro de la institución.

Dentro del ámbito internacional, la segunda investigación considerada en el presente trabajo es: *“Developing Popular Music Programs in Higher Education:*

Exploring Possibilities", para optar por el grado de doctor en Filosofía en la Universidad de Miami, por parte de Reinhardt (2018).

Esta investigación es de tipo cualitativo y se enfoca, mediante el estudio de casos, en la implementación y operativización de dos programas de música popular a nivel de enseñanza superior: The Musicianship, Artistry Development and Entrepreneurship (MADE) Music Program de la Frost School of Music en la Universidad de Miami y el Bachelor of Popular Music Program de la Universidad de Southern California.

El objetivo principal del estudio es:

- Explorar la creación e implementación de los programas de música popular y brindar nociones y recomendaciones para aquellas universidades que estén desarrollando iniciativas similares.

No hay objetivos específicos detallados en esta investigación.

Los principales resultados son los siguientes:

- Existen más similitudes que diferencias entre los programas. Ambos están orientados al estudiante con énfasis en la comunicación, no solo con el programa, sino con el mundo exterior.
- Ambos programas coinciden en que se requiere que los programas de música popular cuenten con su propio set de reglas.
- Ambos programas han tenido que construir lo que requieren según sus necesidades.
- El éxito de ambos programas consiste en la habilidad que han tenido para permitir a los estudiantes encontrar su "propia voz" en la industria musical. Esto se logra a través de programas personalizados.
- Ambos programas tuvieron la intención de desarrollar el estudio de la música popular con un mayor nivel académico.

- A pesar de que ambos programas se valen de la utilización de repertorio para el aprendizaje de música populares, la forma de utilizarlos difiere. En uno de ellos la estimulación de la creatividad y la exploración toman un papel más preponderante.

La tercera investigación internacional considerada es: *“Insights into Music Teaching and Learning on Higher and Further Education Programmes in Ireland”*, trabajo para optar por el grado de Master en Filosofía de la Universidad de Sheffield a cargo de Cournane, (2019).

El objetivo principal de este trabajo es:

- Investigar los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la música popular en las instituciones de educación superior y de sistemas no superiores en Irlanda.

Como objetivos específicos se detallan los siguientes:

- Conocer cómo los estudiantes de música popular abordaban su aprendizaje en entornos de educación formal y si esas instituciones apoyaban adecuadamente sus necesidades de aprendizaje.
- Investigar el papel que desempeñan la tecnología y las redes sociales como herramientas de aprendizaje entre los estudiantes.
- Evaluar cómo, tanto el personal como los estudiantes, valoraban el estudio de la música en entornos de educación superior y no universitarios. Adicionalmente conocer si los cursos de música realizados por los estudiantes de música popular servían para sus futuros planes y aspiraciones profesionales.

La investigación es de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa). Se utilizó un diseño secuencial de métodos mixtos que comprende tres líneas de trabajo: encuestas, estudios de casos y sistematización de reflexiones.

Dentro de los resultados más relevantes de esta investigación se precisan los siguientes:

- Existe una importante afiliación entre los estudiantes que formaron parte del estudio con las prácticas de aprendizaje no formal. Los estudiantes se identificaron de manera relevante con el aprendizaje auditivo, de grabaciones o de plataformas de medios visuales como YouTube y similares.
- Se identificó que la colaboración y el trabajo en equipo son una parte natural del proceso de aprendizaje y muy frecuente entre los estudiantes de música popular.
- Los estudiantes no cuentan en sus entornos académicos con una experiencia auténtica de aprendizaje en términos del ambiente de aprendizaje, los instrumentos y los recursos físicos necesarios para la ejecución de la música popular.
- Existe falta de autenticidad y un enfoque inconsistente en la atención de las necesidades de los estudiantes de música popular.
- Una de las áreas comunes de insatisfacción entre los estudiantes de música es el contenido general de los programas de música.
- La investigación encontró que los estudiantes tenían más probabilidades de experimentar autenticidad cuando los tutores eran "nativos" de la cultura musical.

Como cuarta investigación internacional se considera: "*Musicians in Search of Professional Practices, a research on how to organise the necessary qualities and competences for satisfying musical practices*", trabajo para optar por la maestría en Economía Cultural y Emprendedurismo Cultural de la Universidad Erasmus Rotterdam realizada por Maatjes (2013).

El estudio se concentra en las experiencias de los músicos clásicos en Países Bajos en su intento por crear prácticas musicales satisfactorias y un adecuado ingreso económico por estas actividades.

La investigación es de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa). Esto se justifica porque es requerido el modelo cualitativo para entender las necesidades, retos y dificultades que experimentan los músicos clásicos, y además, una aproximación cuantitativa es necesaria para entender estos aspectos desde la perspectiva de todo el gremio.

El objetivo principal de la investigación es:

- Ofrecer información y herramientas que los músicos clásicos puedan utilizar para desempeñarse en distintos mercados laborales, desarrollar prácticas musicales satisfactorias y evitar el desempleo o la baja remuneración.

Para tal motivo se concentra en responder a la siguiente pregunta:

¿Cuál organización de competencias y cualidades contribuyen al músico clásico en su habilidad de crear prácticas musicales satisfactorias?

Como preguntas secundarias u objetivos específicos la investigación detalla:

- ¿Cuál es la relación entre el tiempo invertido en las prácticas musicales y la satisfacción con estas?
- ¿Cuál es la relación entre la motivación intrínseca y la satisfacción con las prácticas musicales?
- ¿Cuál es la relación entre la necesidad del músico de autonomía, competencia y vinculación y la satisfacción con las prácticas musicales?

- ¿Cuál combinación de habilidades, comportamientos adquiridos, competencias empresariales, creencias orientadas a la música, significado que se le da al acto musical proveen oportunidades para crear prácticas musicales satisfactorias?

Los resultados de la investigación son los siguientes:

La autonomía, competencias y capacidad de relacionarse son los principales elementos que requiere un músico para desempeñarse en el mercado laboral y crear prácticas musicales satisfactorias. Cuando estas necesidades han sido cubiertas, el músico puede atender su impulso interior en condiciones de mercado de alta exigencia. Además del desarrollo de sus habilidades, que pueden explicar 2/3 de la sensación de satisfacción, el músico tiene que desarrollar simultáneamente sus cualidades a nivel de misión, identidad, creencias y competencias empresariales y emprendedurismo.

Con respecto al tiempo dedicado a la música se identificó una amplia variedad de criterios sobre ideales, de 1 a 60 horas por semana. 1/4 de los músicos encuestados poseen un trabajo no artístico complementario.

La motivación intrínseca reflejó tener una correlación débil, pero significativa, con la satisfacción. Adicionalmente, es más relevante para músicos con un estatus económico mayor.

En cuanto a las cualidades se determinó que desarrollar, incluir e integrar diferentes niveles de cualidades permite crear prácticas musicales más satisfactorias

Los conservatorios pueden realizar mejoras y reformas en sus propuestas curriculares que incluyan emprendedurismo y desarrollo personal.

Otra investigación internacional considerada para el presente trabajo es *“Impact of a professional development program focused on popular music*

education on a music teacher's beliefs and practices in the classroom” para optar por el grado de Doctorado en Filosofía por la Universidad de Miami a cargo de Hewitt del año 2018.

El propósito de la investigación es:

Analizar el impacto de un programa enfocado en música popular en las prácticas y creencias de un educador musical en el aula.

La investigación fue guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles creencias y prácticas posee un profesor de música sobre música, educación musical, aprendizaje y creación musical antes de implementar música popular en el curriculum?
- ¿Cómo el desarrollo profesional en la educación de música popular puede moldear las creencias y prácticas de un docente en un periodo extendido de tiempo?

La investigación se realizó de forma cualitativa mediante un estudio de caso único.

Los resultados fueron los siguientes:

- Las creencias de Ashley (sujeto del estudio) sobre la música, la creación musical, la enseñanza musical y el aprendizaje previos al desarrollo del programa profesional en música popular estaban ampliamente moldeadas por los hábitos y usanzas de la música occidental clásica. Aunque ella disfrutaba escuchar música popular, esta no estaba incluida dentro de sus lecciones.
- Durante el segundo y tercer año de enseñanza su programa de “after school” de banda de rock creció en términos de matrícula y de nivel. Su creencias y prácticas evolucionaron hasta incorporar rock moderno

y los instrumentos que se acostumbran en estos estilos durante sus lecciones.

2.3 Aportes teórico metodológicos

A pesar de que en las investigaciones nacionales no se encuentra estudios específicos sobre la pertinencia curricular de carreras en música, sí es posible identificar reflexiones y señalamientos importantes alrededor de la decolonización de la formación que se imparte, así como vacíos y demandas relevantes alrededor de la formación a nivel superior de las artes. También permiten un acercamiento a la realidad laboral de los artistas en Costa Rica.

En el caso de las investigaciones a nivel internacional, se puede encontrar un mayor nivel de estudio de la temática específica que ocupa a este trabajo de investigación. Las experiencias y reflexiones alrededor del papel que ocupa la academia en relación con la empleabilidad y alternativas laborales ha sido motivo de estudio y análisis en numerosas universidades alrededor del mundo.

De las conclusiones que los estudios consultados proporcionan, se resalta la necesidad de que las mallas curriculares de las instituciones que brindan educación musical a nivel superior se encuentren más pendientes y atentas a los quehaceres laborales de los estudiantes que forman y de las competencias y habilidades que se requieren en esos entornos laborales. Esta reflexión, y las acciones que se deriven de ella, deben provenir desde la gestión del centro educativo y no solamente como iniciativas personales de los docentes, es decir debe ser intencional para que sea duradera e institucionalizada.

Un elemento que sobresale en las investigaciones consultadas es la inclusión de contenidos y disciplinas propias de las músicas populares dentro de la malla curricular. Así mismo, se destaca la importancia de comprender las diferencias en la transmisión y el ejercicio de estos saberes con respecto a los que actualmente conforman el canon tradicional.

Con respecto a las metodologías de investigación es importante resaltar que hay presencia de distintos enfoques (cualitativo y mixta). La utilización de métodos propios del enfoque cualitativo permite una recolección y lectura de datos que puede brindar insumos importantes para el análisis y reflexión del objeto de estudio.

2.4 Marco Teórico

En este apartado se presenta el referente teórico utilizado para el desarrollo de la investigación en pertinencia curricular de las carreras de ejecución en instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica. Al respecto, se incluyen temas y conceptos generales como: educación, calidad de la educación, administración, administración de la educación, gestión, gestión de la educación y otros conceptos de mayor especificidad y relación con el presente trabajo como: estrategias de gestión educativa, pertinencia curricular, mercado laboral, empleabilidad, competencias musicales y planes de estudio.

Aunque esbozados de manera ligera, todos estos conceptos constituyen referentes teóricos de alta relevancia para el desarrollo de la investigación.

2.4.1. Educación

El presente trabajo se circunscribe dentro del estudio del fenómeno educativo. Por lo tanto, es pertinente la reflexión alrededor del concepto de educación. Al respecto León menciona que “la educación es un todo individual y supraindividual, supraorgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inértica extraña” ... y además “está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben qué hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos” (León, 2007, p. 596).

Con respecto a lo anterior Cárcamo (2007) refiere que:

Si se parte de la premisa de que la educación más que un aparato transmisor de conocimientos, ha de concebirse como un proceso, hoy institucionalizado, que aporta a la formación integral de las personas; en el fondo se está enfrentando dos visiones de la educación: una educación de carácter informativa y una de carácter formativa. (Cárcamo, 2007, p. 44).

De tal forma, y teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, nos enfrentamos a dos elementos importantes con respecto al fenómeno educativo. Primeramente, los procesos de transmisión de conocimiento son una consecuencia y un elemento inevitable de la vida en sociedad (más allá de la configuración académica en sistemas educativos) y a su vez, estos procesos son de una naturaleza cambiante. La educación entonces es transmisora de la cultura, que a su vez existe en cualquier sociedad y se encuentra en una dinámica de constante transformación.

En relación con lo anterior Zayas y Rodríguez (2010) apuntan que el proceso educativo se encuentra inmerso en la cultura y en sus códigos y contexto. Sobre esto anotan:

El proceso educativo está condicionado por y forma parte del tipo de prácticas y relaciones sociales establecidas en contextos sociohistóricos específicos. Por ello no es un proceso homogéneo y uniforme; tiene variaciones y diferentes formas de expresión según sean distintos los contextos de realización, los significados en juego, los sujetos participantes y por supuesto, las actividades y las relaciones. (p. 4)

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso educativo es permeado y transformado por las circunstancias contextuales y temporales que lo rodean y las necesidades e intenciones de los agentes participantes. Siendo la sociedad un entorno de perpetuo cambio, es deseable y necesario que la educación, y los sistemas educativos que la imparten, también se encuentren en constante evolución, pendientes y atentos de las necesidades de la realidad en la que están inmersos.

Ahora bien, la educación, a pesar de ser un fenómeno natural, ha sido institucionalizada. Es decir, se han configurado sistemas educativos alrededor de ella. De esta manera:

La educación se institucionaliza, debido al levantamiento de la escuela (como base física del sistema), y del currículo (como su base doctrinaria). En este sentido, el surgimiento de la escuela es visualizado como el espacio legitimado por el poder hegemónico (rector del orden simbólico impuesto) para la transmisión del conocimiento que requiere dicho orden; y el currículo, como el cúmulo de conocimientos legitimados por el poder hegemónico para la reproducción de sus ideas doctrinarias. (Carcano, 2007, p. 45)

De esta manera, se establece que la institución educativa y el curriculum son estructuras de legitimación de los saberes que son transmitidos a través de ellos y sobre ellos se encuentra la responsabilidad de la administración de estos saberes. Es decir, es el sistema educativo quien decide cuales saberes son incluidos o no dentro del curriculum y por lo tanto son legitimados. Sobre esto Leon (2007) menciona: “La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (p. 598).

2.4.2. Calidad de la Educación

Un concepto que cobra especial relevancia dentro del presente trabajo de investigación es el de calidad de la educación. Si bien es cierto, la educación constituye uno de los derechos humanos que más implicaciones tiene en la transformación de las personas, esta debe ser de calidad y atenta a las necesidades de los individuos y sociedades.

No obstante, la definición de este concepto puede presentar retos importantes, tal y como comentan Orozco, Olaya y Villate (2009):

Como concepto, se resiste a ser atrapada por la lógica cuantitativista y como atributo se expresa en una amplia polisemia que plantea serios problemas metodológicos a los expertos empeñados por reducir la lectura de las prácticas educativas y del despliegue social de las políticas a ejercicios algorítmicos y a fórmulas econométricas. (p. 163)

En relación con lo anterior, queda establecida la importancia de concebir la calidad de la educación desde una aproximación integral y compleja, y que esta concepción y entendimiento atienda la multiplicidad de factores que se relacionan, afectan y son afectados por el fenómeno educativo.

Según el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la calidad educativa se define como: “Nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos” (UNESCO, s.f.). Esta concepción enfrenta los logros obtenidos en materia educativa en relación con los logros (objetivos) planteados.

Es importante señalar, que la calidad entonces dependerá, no solo de la concreción de objetivos sino también del diseño de los mismos. Es decir, que los objetivos planteados en el quehacer educativo estén orientados hacia la calidad educativa. Alrededor de esta idea Miranda (2012) señala:

Otro aspecto que es necesario considerar desde esta de noción de calidad educativa es el modelo de sociedad que se tiene en mente a la hora de educar, ya que no es lo mismo esta sociedad actual que construir un modelo en el que haya mejores oportunidades para todos, es decir, es necesario considerar los objetivos de la educación, el para qué educar, y, en función de esta definición, resulta necesario pensar en un concepto adecuado de calidad. (pp. 44-45)

Por lo tanto, la calidad educativa se encuentra en estrecha relación con la sociedad que imaginamos y las necesidades que esta tiene para encauzarse a esa meta vislumbrada.

2.4.3. Administración.

El quehacer administrativo, al igual que la educación, también ha formado parte de la vida del ser humano a lo largo de la historia. No obstante, como disciplina de estudio, adquiere una importante relevancia con los avances tecnológicos propios de la revolución industrial y la modernidad.

Así lo confirman Lozada y Arias (2014) cuando manifiestan que

De esta forma, es como la administración se liga al devenir de la humanidad, en sus manos ha estado durante las diferentes etapas de la historia permitir que el esfuerzo humano encaminado a dar solución o desarrollar una empresa determinada, pueda llevarse a cabo. (p.163)

Existen numerosos enfoques y escuelas sobre la administración, y estas han evolucionado y se han relacionado entre sí persiguiendo un mismo fin. En este sentido Fuentes (2005) señala:

Se observa que los diferentes enfoques o perspectivas de la administración han coexistido desde sus inicios hasta hoy, donde el único objetivo ha sido identificar, ordenar, y analizar la complejidad de la administración a objeto de que ésta contribuya eficiente y eficazmente al logro de los objetivos organizacionales. (p. 38)

Según el documento Origen y Desarrollo de la Administración (2007), la administración posee las siguientes características: a) Universalidad, b) Especificidad, c) Unidad temporal y d) Unidad jerárquica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar que la administración (o la necesidad administrativa) estará presente en cualquier entorno o espacio en el que exista un grupo de seres humanos con objetivos comunes. Todas las organizaciones son sensibles o tienen la necesidad de ser administradas. A esto se refiere el principio de Universalidad. Así mismo, estas

características reflejan que la labor administrativa es específica (a pesar de que se relaciona con otros quehaceres es una actividad distinta de estas), es temporal, ya que toda administración o gestión sucede en un lapso determinado y se compone de unidades jerárquicas.

El principio de universalidad incluye con claridad la importancia de la administración:

- La Administración se da dondequiera que existe un organismo social, aunque lógicamente es más necesaria, cuando mayor y más complejo es éste.
- El éxito de un organismo social depende, directa e indirectamente, de su buena administración, y de los elementos materiales, humanos, financieros y otros con que cuenta el organismo.
- Para las grandes empresas, la administración técnica o científica es indiscutible y obviamente esencial, ya que, por su magnitud y complejidad, simplemente no podrían actuar si no fuera con base en una administración sumamente técnica. En ellas es quizá, donde la función administrativa puede aislarse mejor de las demás.
- Para las empresas pequeñas y medianas, también quizá la única posibilidad de competir con otras es el mejoramiento de su administración, o sea, obtener una mejor coordinación de sus elementos: maquinaria, mercado, calificación de mano de obra, en los que, indiscutiblemente, son superadas por sus grandes competidoras.
- La elevación de la productividad, probablemente la preocupación de mayor importancia en la actualidad en el campo económico - social, depende por lo antes expuesto, de la adecuada administración de las empresas, ya que si cada célula de esa vida económica-social es eficiente y productiva, la sociedad misma, formada por ellas, tendrá que serlo.

- En especial para los países en desarrollo, uno de los requisitos sustanciales es mejorar la calidad de su administración, pues para crear la capitalización y desarrollar la calificación de los empleados y trabajadores, bases esenciales de su desarrollo, es indispensable la más eficiente técnica de coordinación de todos los elementos, lo que viene a ser, por ello, el punto de partida de ese desarrollo. (pp. 49-50)

Siendo la administración una actividad tan sustantiva para el desempeño de las organizaciones, es también igual de importante las características y perfil del administrador. Torres (2014, p. 9) establece tres tipos de características que debe tener un administrador:

- Conceptuales: que necesita el alto directivo en cuanto a generación de nuevas ideas y conceptos.
- Humanas: propias de los mandos medios (gerentes) para relacionarse tanto con el personal operativo como con la alta dirección.
- Técnicas: para el manejo de dispositivos técnicos.

Partiendo de la información anterior se puede establecer, que la administración es una labor intrínseca y necesaria en cualquier organización humana que persiga la concreción de objetivos. Al ser una disciplina que se relaciona y trabaja en conjunto con tantas otras áreas del conocimiento, es necesario que, quienes se dedican a gerenciar y dirigir equipos de trabajo y organizaciones, tengan un conjunto de habilidades técnicas, profesionales y personales que les permitan enfrentar los retos propios de la tarea administrativa.

2.4.4 Administración de la educación

La administración de la educación es uno de los conceptos sustanciales del presente trabajo. Es a través de esta disciplina que se reflexiona sobre la gestión de las instituciones educativas y de todas las áreas del conocimiento que

atañen a esta, en combinación y relación con su desempeño, por ejemplo, la académica, curricular, económica, comunitaria y política.

Con respecto a lo anterior Azuaje (2019) manifiesta:

En este sentido, la Administración cuenta con una rama denominada Administración Educativa, la cual imprime orden a las actividades que se realizan en las organizaciones educativas para el logro de sus objetivos y metas. Puede afirmarse, que esta disciplina es un instrumento que ayuda al administrador a estudiar la organización y estructura institucional educativa; a la vez le permite orientar sus respectivas funciones. (párr. 1)

Considerando lo anterior, es claro que la disciplina de la administración educativa consiste en la aplicación de los conceptos y fundamentos de la teoría administrativa sobre el entorno educativo y sus particularidades tan específicas. Esta, entonces, atraviesa todas las actividades sustantivas del fenómeno educativo y se vuelve protagonista y responsable de estas. Es decir, todo lo que sucede en el entorno educacional es de alguna forma intención u omisión de la labor del gestor.

Sobre esta línea discursiva Azuaje (2019) añade:

De igual manera, la administración escolar está dirigida a la ordenación de esfuerzos, a la determinación de objetivos académicos y de políticas externa e interna; a la creación y aplicación de una adecuada normatividad para la persona estudiante, personal docente, administrativo, técnico y manual, con la finalidad de establecer en la institución educativa las de enseñanza-aprendizaje y un gobierno escolar eficiente y exitoso. (párr. 2)

La disciplina de la administración educativa tiene entonces una importante relevancia dentro de la sociedad. Es el área de conocimiento que tiene como fin estudiar e impactar positivamente en los sistemas educativos en sus dimensiones públicas y privadas y en todos los niveles educativos.

Tomando en cuenta lo anterior Salas (2003) menciona:

Los distintos métodos y teorías empleados por los especialistas en Administración Educativa, permiten explicar la realidad de la organización educativa y actuar sobre ella, a fin de que pueda cumplir con los objetivos para los cuales fue creada. (p.12)

Partiendo de las declaraciones anteriores, un sistema o institución educativa, es un producto de las acciones administrativas educativas que actúan y que le atraviesan. Nada puede suceder en un sistema educacional sin que medie algún nivel de gestión o decisión. Lo que diferencia el éxito o fracaso de los mismo dependerá del nivel de estrategia, dirección e intencionalidad de las acciones ocurridas.

2.4.5. Gestión

La gestión es uno de los conceptos que se vincula de forma relevante con el quehacer administrativo, en tanto esta permite hacer un uso adecuado de los recursos (financieros, humanos e intelectuales) para la consecución de los objetivos.

Existen muchas acepciones y enfoques bajo los cuales se define el concepto de gestión. Ramírez (2005) citado por Sánchez (2017) señala: “La acepción tradicional del concepto gestión se relaciona directamente con el de administración, y significa hacer diligencias conducentes al logro de unos objetivos” (p. 23).

Teniendo en cuenta la implicación que tiene la labor de la gestión con la consecución de objetivos. Montaña, García, Sánchez (s.f.) señalan: “La gestión requiere entenderse como un proceso que existe explícita e implícitamente en la medida en que las estrategias y las medidas de logro de objetivos y metas han sido definidas, desde el corto hacia el largo plazo” (p. 6).

Lo anterior significa que no podemos entender el ejercicio de la gestión sin la reflexión previa de los objetivos y razón de ser una organización. Es decir, la gestión surge como necesidad práctica para poder llevar a cabo, de forma ordenada e intencional las metas que se plantean en determinado grupo humano.

Cassasus (2001) amplía esta postura y se refiere al concepto de gestión desde una perspectiva más general: “El concepto gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar” (p. 6). Es decir, la tarea administrativa está contemplada y contenida dentro del concepto de gestión. Además, añade: “Por ejemplo, en su trabajo de traducir de un plan en acciones concretas, los directores de escuelas se encuentran frecuentemente en la necesidad de replanificar, administrar y demostrar talento político para encauzar el plan” (p. 6).

Bajo la misma línea Huergo (2003) menciona que:

Gestionar no es exclusivamente administrar (o “gerenciar”), ni simplemente organizar y, mucho menos, conducir (en sus sentidos autocrático, carismático, paternalista, etc.). Tampoco es algo que siga la lógica de las “recetas”, tantas veces relacionadas con el marketing estratégico o la producción de imagen corporativa. (p. 2)

Lo desarrollado anteriormente nos permite entender que la gestión se refiere no solamente a la ejecución de pasos o procedimientos administrativos, sino a la tarea intelectual y política para poder encontrar rutas posibles y viables que permitan alcanzar los objetivos planteados en una determinada organización. Es decir, es una actividad que requiere de una intensa reflexión y flexibilidad para poder llevarse a cabo.

Huergo (2003) añade: “Cuando se habla de gestionar, entonces, se hace referencia a la forma a través de la cual un grupo de personas establece objetivos comunes, organiza, articula y proyecta las fuerzas, los recursos humanos, técnicos y económicos” (p. 3).

Es entonces claro que la gestión no solamente es una tarea o función propia de un puesto de trabajo o solo un conjunto de pasos o instrucciones para mantener el funcionamiento de una organización. Desde una perspectiva más integral, esta representa un vehículo de transformación y de mejoramiento de las instituciones, que a su vez tendrán impacto en la sociedad.

2.4.6. Gestión de la educación

Los centros educativos, como cualquier otra organización, cuentan con metas por cumplir y están circunscritos dentro de una política educativa que establece la dirección de las mismas. Por lo tanto, es necesario el ejercicio de la gestión para poder ordenar los esfuerzos administrativos, en aras de alcanzar estos objetivos de forma satisfactoria.

En este sentido, la gestión de la educación se puede entender como: el colectivo de recursos, ideas, propuestas y demás dependencias existentes en una institución educativa, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el desempeño eficaz, eficiente y efectivo de dicha organización (Rico, 2016).

Es claro, entonces, que la gestión de la educación consiste en la aplicación de los principios de gestión, valorados anteriormente, dentro del escenario educativo. Ahora bien, los entornos educacionales ofrecen retos y características importantes que deben ser consideradas durante la labor del gestor.

Con respecto a lo anterior, Neumann, León y Sepúlveda (2003) propone el siguiente modelo de labores y áreas de trabajo propias de la gestión educativa:

- **Dirección y Planificación:** Relacionado con todas las actividades que corresponden al diseño y planeamiento de las actividades académicas desde una perspectiva general.
- **Pedagógica:** Se refiere a todas las acciones pedagógicas, tales como el planeamiento de los cursos, asesorías, evaluaciones y similares.

- **Administrativa:** Se relaciona con todos los aspectos administrativos que apoyan lo académico y pedagógico y que permiten el funcionamiento del centro educativo.
- **Coordinación:** Se refiere a las labores necesarias para dirigir las acciones de todos los actores de la comunidad educativa.
- **Tecnológica:** Atañe a todos los procesos que contemplen la inclusión o desarrollo de nuevas tecnologías en el centro educativo.
- **Marketing:** Corresponde a todos los procesos de divulgación de las actividades académicas y del centro educativo.

Se puede evidenciar que la gestión educativa es una labor integral, multidisciplinaria y que atraviesa de forma importante todas las áreas del centro educativo, desde las más académicas hasta las más comerciales. Todas estas áreas confluyen y son relevantes para la concreción de los objetivos y metas planteadas, por lo tanto, el ejercicio de la gestión debe relacionarse con ellas y estar pendiente de su desarrollo.

2.4.7. Estrategias de Gestión Educativa

Las estrategias de gestión educativa corresponden a las acciones por medio de las cuales se hace efectiva la labor de gestión. Con respecto a lo anterior Vera (2018) señala: “Significa aprovechar de forma planificada y sistemática las potencialidades educativas, de todos los actores y recursos del centro escolar en aras de hacer más eficiente la gestión educativa” (p. 56).

Las estrategias de gestión educativa, entonces, presuponen intencionalidad y dirección. No corresponden a acciones aisladas o desarticuladas, todo lo contrario, pertenecen a un esfuerzo sistémico para concretar los objetivos o metas de la institución.

Sobre esta misma línea discursiva Badillo, Torres y Bonilla (2016), sostienen que:

Así, un modelo educativo se crea a partir del análisis de la realidad y de las necesidades, problemáticas y desafíos que ésta presenta. Una institución educativa con base en el análisis ha de plantearse cuál es la forma de responder a las demandas planteadas por el contexto, y esto permeará en todo su quehacer educativo. (p. 1365)

Las estrategias de gestión educativa, según lo desarrollado por los autores, se articulan como consecuencia de un diagnóstico previo de necesidades presentes en los entornos educativos. Es decir, estas representan una materialización de la comprensión del contexto educativo y de la decisión del gestor de impactar en él.

Con respecto a lo anterior Badillo, Torres y Bonilla (2016), manifiestan:

Las estrategias de gestión se constituyen por tener peculiares condiciones y capacidades de articular los recursos disponibles para cumplir con los objetivos de una potencia innata o adquirida que permite planear, organizar, y orientar las acciones de manera adecuada y eficaz para afrontar situaciones concretas. (p. 1368)

Teniendo en cuenta lo anterior se comprende que la estrategia no solamente representa una respuesta a una situación identificada, sino que constituye una organización lógica de pasos para la consecución de un objetivo de impacto en el centro educativo.

De ahí que Vera (2018) manifiesta que toda estrategia contiene las siguientes características:

- Optimizar recursos humanos y materiales.
- Fortalecer el sistema de comunicación y diálogo entre los actores.
- Definir tareas específicas.

- Determinar el tiempo necesario para realizar las tareas.
- Especificar los recursos técnicos, financieros y humanos necesarios.
- Evaluar por objetivos en diferentes momentos. (p. 59)

Estas características refuerzan el concepto de diagnóstico, orden y diseño que requieren las estrategias en la gestión de educativa para poder desarrollarse de forma satisfactoria y tener impacto sobre la realidad identificada.

Para Badillo, Torres y Bonilla (2016), se alinean con estas posturas al afirmar que:

La ejecución de un modelo requiere mucho más que la existencia de recursos, implica un esfuerzo más intelectual que manual para convertirlos en agentes transformadores orientados a los resultados, de ahí que la gestión sea indispensable: sin ella sólo se dispone de lo necesario pero no de lo fundamental y por ello la gestión debe permear el quehacer de la organización. (p.1368)

Por su parte, Rico (2016) manifiesta la importancia y el impacto potencial de las estrategias que se emprenden en los contextos educativos: “Quiere decir que se debe asumir responsabilidad para obtener resultados exitosos e innovadores y generar las suficientes capacidades para proyectar, diseñar, analizar y evaluar políticas como proyectos pertinentes al contexto actual” (p. 57).

2.4.8. Pertinencia curricular

El segundo de los conceptos, relacionados específicamente con el objeto de estudio, es la pertinencia curricular. Esta se entiende como la relevancia que tiene un plan de estudio o malla curricular con respecto a las demandas y necesidades de los profesionales en su quehacer dentro de la sociedad.

Al respecto del tema la UNESCO en su texto “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” citado por Medina y otros (2019), manifiesta:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. (p. 8)

En consideración con lo anterior, es posible establecer la importancia de que la propuesta académica que despliegan las instituciones de educación tenga relación con las realidades presentes en los distintos quehaceres y oportunidades laborales y sean pendientes de las realidades y necesidades que la sociedad presenta en relación con dichas actividades profesionales.

Sobre esta misma postura Malagón (2007) señala:

La pertinencia constituye un eje central de la política universitaria. Se expresa en la apertura de la universidad a la sociedad en un diálogo permanente entre la comunidad universitaria y la comunidad educativa en general. Para ello, la universidad debe abrir puertas, integrar el trabajo académico con el trabajo productivo social, diversificar la oferta para ampliar las oportunidades, generar propuestas pedagógicas innovadoras que estimulen el pensamiento crítico y creativo y, articular las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el marco de una pedagogía crítica. (p. 23)

Teniendo en cuenta lo desarrollado anteriormente, queda claro la importancia y responsabilidad que el currículo pertinente tiene en la interpretación de los contextos y transformaciones sociales. Las instituciones de

educación superior tienen la responsabilidad de permanecer atentas a ofrecer oportunidades y opciones en su oferta académica, que generen valor y relevancia en el espacio laboral.

Siguiendo la misma línea discursiva, Garbanzo (2001) sostiene:

Siendo así, el currículum no puede ser estático, debe ser dinámico, paralelamente a los diferentes paradigmas contextuales de las sociedades, ajustándose a las diferentes necesidades sociales, propias de un momento determinado y responder así en forma eficiente al contexto en el cual actúa; de lo contrario, su misión generaría una gran brecha cognitiva entre lo deseado y lo que se produce. (p. 30)

El dinamismo mencionado por Garbanzo permite entrever una dimensión altamente importante de la pertinencia curricular: flexibilidad y capacidad de transformación. Esto se refiere a un currículum atento y pendiente de las transformaciones de la sociedad, que continúe brindando soluciones y siendo relevante para la misma.

Para González- García (2018): “El currículum nace y se mantiene, por lo tanto, como una construcción político-ideológica, que de fondo tiene la intención de formar personas que transformen la sociedad” (Sección de currículum, párrafo 3).

La expresión política ideológica del currículum que menciona González- García exige un proceso de reflexión, por parte de las instituciones de educación superior, en el que se revise la relación entre la administración del currículum, del profesional imaginado y las necesidades de la sociedad.

Corzo y Marcano (2009) amplían lo mencionado anteriormente y se refieren a la pertinencia filosófica del currículum al referir que esta es: “representada en la concepción educativa o filosofía del proyecto institucional, fundamentos filosóficos del currículum y la filosofía de gestión institucional (académica y administrativa), traducidas en el diseño y ejecución curricular” (p. 155).

Lo anterior quiere decir que el currículum es la expresión de una postura institucional filosófica y política. Y como tal, es susceptible a influencias que respondan a intereses particulares y prejuicios que puedan entorpecer la pertinencia y misión que este tiene con la sociedad.

Al respecto Garbanzo (2001) manifiesta:

La educación superior debe actuar con gran responsabilidad en la administración del currículum, cerciorándose de que se responde a las necesidades sociales y no a las necesidades institucionales individuales. No hay que dejar de lado que, en la medida en que se responda desde una perspectiva curricular administrativa responsable, los aportes sociales son innumerables, como lo es en el mejoramiento de la calidad de vida entre otros, pues el currículum está obligado a dar respuestas actuales y viables a los desafíos mundiales, regionales y locales. (pp. 30-31)

Específicamente en el caso de la Universidad de Costa Rica, el Centro de Evaluación Académica (CEA) establece los aspectos necesarios para determinar el marco socio profesional en el desarrollo curricular de las carreras. Entre estos aspectos, la caracterización del profesional implica analizar cuáles son las prácticas profesionales de la carrera en cuestión. Es decir, a que se dedica el o la profesional en su campo de trabajo. El CEA identifica las transformaciones en el ejercicio profesional mediante tres categorías: prácticas dominantes, prácticas decadentes y prácticas emergentes. Esta clasificación permite conocer y clarificar con mayor profundidad las oportunidades de inserción laboral de los profesionales dentro el escenario actual en el que se desenvuelve un quehacer profesional (Centro de Evaluación Académica, 2015).

Los lineamientos establecidos por el CEA atienden a lo expresado por la Vicerrectoría de Docencia en el documento Políticas y Normas Curriculares para la Actualización de los Planes de Estudio (1995). En el texto se manifiesta la necesidad de que los planes de estudio se correspondan con las demandas del desarrollo social y económico del país. Así mismo sostiene que la evaluación de

los planes de estudio debe considerar la vinculación de profesión con el sector social y productivo.

2.4.9. Mercado Laboral

Los distintos quehaceres profesionales precisan de un espacio donde desenvolverse y en el que exista la posibilidad de una retribución económica a cambio de su desempeño. En este sentido, las alternativas laborales o mercado laboral son definidas por Chiavenato (2000) citado por Prada (2019) de la siguiente manera: “El mercado laboral o mercado de empleo está conformado por las ofertas de trabajo o de empleo hechas por las organizaciones en determinado lugar y época” y ... “cuanto mayor sea la cantidad de organizaciones en una región, mayor será el mercado laboral y su potencial de vacantes y oportunidades de empleo” (p.17).

Con respecto a lo anterior Tunal (2005), citando a Maruani (1988) manifiesta:

Hoy en día los debates actuales de los mercados de trabajo han pasado al ámbito de la sociología. Anteriormente se ponía énfasis en el empleo y consecuentemente, se priorizaba el terreno de la economía. Los análisis actuales del mercado de trabajo le dan supremacía al trabajo sobre el empleo, es decir, ahora se argumenta en favor de la pertinencia de un enfoque sociológico que plantee los problemas del empleo en términos de relaciones sociales y no solo en términos de mercado. (p. 46)

Lo comentado por Maurani permite vislumbrar un análisis de los mercados de trabajo desde perspectivas más integrales que abarquen una dimensión más completa del fenómeno. Para Tunal (2005):

Se requieren de nuevos paradigmas para estudiar los nuevos tipos de mercados de trabajo a través del análisis de variables cualitativas que se engloben en el conjunto de las relaciones sociales (subjetividades,

identidades, usos y costumbres, cultura, imaginarios colectivos, etc.) (p. 47)

Los mercados de trabajo y la posibilidad de inserción laboral que tienen los profesionales que han concluido su formación, son un objeto de estudio cada vez más común en el ámbito de la investigación. En esta misma línea discursiva, Latorre (2010) afirma que: “el proceso de inserción profesional cobra interés en la medida en que puede ayudar a explicar las relaciones entre la formación recibida y el acceso al trabajo una vez satisfecha la formación suficiente” (p. 24).

Así mismo, Latorre (2010), citando a Donoso y Figueroa (2007) amplía y sostiene que: “Más allá de la entrada al mundo del trabajo, hace falta un nivel de permanencia en el puesto, autonomía económica y probabilidad alta de poder mantenerla. También influye la calidad de vida como medida multidimensional de la inserción” (p. 31).

Teniendo en cuenta las anteriores manifestaciones de Maruani y de Latorre, es importante tener en consideración que, en la mayoría de los casos, en Costa Rica, los mercados laborales en el área musical no están constituidos por empleos establecidos formalmente, ofertados por empresas o instituciones (con la totalidad de garantías que la ley establece). Por el contrario, una gran parte de las alternativas laborales está representada por emprendimientos o situaciones de informalidad, tales como: agencias de artistas, empresas de servicios musicales, orquestas de pago por concierto o temporada y otros.

Alrededor de lo anterior Muñoz (2021) manifiesta:

Si algo caracteriza a las personas que trabajan por la cultura costarricense son las condiciones de precariedad, en las que predomina la informalidad, el subempleo, la subcontratación y la carencia de cosas que la mayoría asume como un derecho, como tener el seguro social o la posibilidad a una pensión al final de la vida laboral. (párr. 7)

Específicamente en el campo del quehacer musical y en relación con las alternativas laborales Guzmán (2018) menciona:

Según Williams (2004), una de las formas contemporáneas de ser artista es el profesional del mercado. Estos se pueden dividir en dos: el profesional que trabaja para una empresa privada y el que trabaja para una institución que recibe financiamiento estatal. El profesional del mercado empleado de una empresa privada está ligado a la institución por un contrato, se encuentra sumergido en una organización caracterizada por su división del trabajo donde los artistas solo son una parte del proceso de producción. (p. 15)

La Cuenta Satélite del Sector Cultura del Banco Central de Costa Rica en el informe de Metodología y Resultados (2017) identifica tres áreas productivas para el sector música en Costa Rica en las que los trabajadores de la música se pueden desenvolver; estas áreas son las siguientes:

- Actividades de grabación y publicación de grabaciones sonoras.
- Venta al por menor de grabaciones musicales y videográficas en almacenes especializados.
- Actividades creativas, artísticas y de entretenimiento, específicamente:
 - A. Producción de presentaciones musicales
 - B. Interpretación y ejecución musical
 - i) Solistas
 - ii) Agrupaciones musicales. (pp. 135,136)

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible identificar que para los artistas musicales ejecutantes, las actividades productivas que conforman el mercado laboral son aquellas en las que reciben una remuneración por la ejecución de su instrumento o el canto y las actividades comerciales que se desprenden de la grabación discográfica. Estos quehaceres, como mencionaba anteriormente

Williams, pueden darse dentro de contextos privados (emprededurismo, agencias artísticas, productoras de eventos) o estatales (agrupaciones financiadas por el estado, como la Orquesta Sinfónica Nacional).

En relación con las opciones a nivel privado del mercado laboral, la Cuenta Satélite del Sector Cultura del Banco Central de Costa Rica específica, en su resumen de indicadores para el periodo 2010-2020, que en el año 2019 (antes de la pandemia) existían 1116 empresas y establecimientos jurídicos relacionados con la ejecución de presentaciones musicales, ya sea en formato solista o en agrupaciones. (Sección empresas y establecimientos). Además, en estas empresas y establecimientos se empleó a 634 músicos específicamente para las actividades de ejecución musical. De estas mediciones escapan todas las situaciones de informalidad descritas anteriormente.

Ávila (2018) recoge las impresiones de Madriz, que se alinean con lo identificado por la Cuenta Satélite del Sector Cultura: “Guillermo Madriz, máster en administración de la música y saxofonista, afirma que, además de la docencia, los músicos tienen posibilidad de crecer en tres grandes áreas: la composición, las grabaciones discográficas y la ejecución de música en vivo” (párr. 14).

Teniendo en cuenta la información anterior, es posible asegurar que en Costa Rica existe una amplia oferta de espacios de ejecución. Es importante señalar que estas oportunidades laborales representan quehaceres musicales de una muy amplia variedad en géneros, prácticas y estilos y también condiciones laborales de características variables.

Ahora bien, con respecto a las opciones laborales que se ubican dentro la categoría de financiamiento estatal, disponibles en Costa Rica, Ávila (2018) señala:

Los músicos se enfrentan al desafío de encontrar una fórmula que logre insertarlos en el mercado laboral, pero el reto no es fácil, ya que el país cuenta con pocas instituciones que pueden ofrecer puestos de trabajo

estables. Ante la escasa oferta, la opción es emprender o implementar un modelo de negocios que les permita generar ingresos. (párr. 1)

Lo anterior ejemplifica que las alternativas laborales institucionalizadas en nuestro país ofrecen una cuota menor de capacidad de empleo para los músicos ejecutantes. Las agrupaciones estatales como la Orquesta Sinfónica Nacional o Bandas Nacionales (concentradas en la práctica de la música de arte), solo tienen capacidad para contratar un número limitado de músicos y la rotación de personal es sumamente baja, debido a que sus nombramientos tienen una naturaleza de plaza en propiedad.

La baja oferta de instituciones con trabajos estables, en que los músicos de formación académica puedan ser empleados en su quehacer específico, están relacionadas con una demanda cada vez menor de este particular quehacer artístico. Alrededor de este fenómeno es importante recalcar que la música de arte siempre ha dependido del mecenazgo (no de la contribución colectiva). En este sentido, Booth y Lee (1990) señalan que:

La música de arte requiere una concentración del ingreso de no subsistencia de la sociedad para sostener a un grupo relativamente pequeño de músicos especialistas. El mecenazgo directo de individuos o instituciones adineradas - más comúnmente nobleza, aristocracia, religión institucionalizada o universidades - drásticamente altera los límites de los que es musicalmente posible. (p. 418)

Esto significa que la práctica de la música de arte no se financia gracias a la contribución de grandes públicos (como sí sucede con la música de distribución masiva), sino que, históricamente ha estado relacionada con instituciones o individuos que captan una porción importante de riqueza y por lo tanto pueden subvencionar un quehacer artístico acorde con sus necesidades y deseos (status, refinamiento cultural, etc).

Estos mecenas o figuras, que tradicionalmente han financiado la música de arte, han cambiado drásticamente con el tiempo. Esto se ve evidenciado en

la crisis a nivel mundial que experimentan las orquestas sinfónicas, festivales artísticos y similares para captar recursos o subvenciones para su subsistencia.

Con respecto a la crisis de financiamiento de la música clásica, Verdú (2012) expresa:

Una orquesta es una ruina económica. O en todo caso, la definición exacta de déficit estructural. Hasta la fecha, muy pocas formaciones sinfónicas en el mundo han conseguido equilibrar sus cuentas y funcionar sin una ingente cantidad de dinero público. Desde comienzos de siglo XX (*The New York Times* lo denunció en 1903), solo ha empeorado. También en EE UU, donde la mayor parte de su financiación procede de donaciones privadas. Minneapolis, Saint Paul Chamber Orchestra, Indiana Orchestra, Atlanta Symphony, Filadelfia, Chicago... todas sumidas en huelgas o temporadas canceladas. (párr. 1)

En el caso específico de Costa Rica, se cuenta con una Orquesta Sinfónica Nacional y siete Bandas de Concierto (una por cada provincia). El resto de orquestas que hay en el país, trabaja, como se mencionó anteriormente, en modalidad de servicios profesionales, con temporadas de conciertos más ligeras y no pueden considerarse un trabajo completamente estable en términos de empleabilidad (como se ha definido previamente) para los ejecutantes que la conforman. En el caso de las agrupaciones mencionadas al inicio, estas cuentan (en virtud de pertenecer al Estado) con todas las condiciones laborales que la ley establece, los puestos se encuentran en propiedad; por lo tanto, los concursos para ocupar alguna de estas plazas son escasos y poco frecuentes.

Siendo así, los espacios para desempeñarse en una institución con financiamiento estatal son sumamente reducidos. Igualmente es reducida la posibilidad de utilizar las competencias adquiridas durante la etapa formativa y traducirlas en un trabajo estable dentro de esta práctica específica. La música de arte no ocupa el lugar y papel en la sociedad que ocupaba en siglos anteriores.

El autor de este trabajo tiene conocimiento de muy pocos guitarristas, concertistas de guitarra clásica (área de especialidad del autor) a nivel internacional cuya única fuente de trabajo sea la actividad artística. Comúnmente se encuentran vinculados a la docencia universitaria. De hecho, es sumamente probable que la carrera de música con énfasis en guitarra clásica de la Universidad de Costa Rica no haya producido, en todos sus años de existencia, un solo concertista internacional que subsista exclusivamente de esta actividad.

Lo anterior queda patente en lo desarrollado por Zúñiga (2016), en su tesis doctoral: “La construcción y consolidación del campo de producción guitarrístico centroamericano”. En este trabajo se desarrolla y exponen a los principales referentes de la guitarra clásica en Costa Rica, así como sus producciones discográficas, premios obtenidos y situación laboral actual. En todos los casos los guitarristas mencionados laboran como profesores en centros de educación superior.

Teniendo en cuenta el escenario anterior, los músicos que se gradúan de la EAM, que no logran colocarse en alguno de los puestos ofrecidos por la rama institucional, y deseen dedicarse a la ejecución, deben buscar alternativas de empleo en campos que pertenecen a otras prácticas musicales distintas a las de su especialidad.

2.4.10 Empleabilidad

Según la Organización Internacional del Trabajo (s.f.) la empleabilidad se refiere a: “las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presentan con miras a encontrar y conservar un trabajo decente”.

Por su parte, Gómez (2012) define la empleabilidad como: “la capacidad que tiene un individuo para llenar las expectativas del perfil profesional que traza una organización con el objetivo de ocupar un puesto de trabajo determinado”. ... de manera que ... “una persona es empleable en la medida en que pueda

utilizar las competencias que ha desarrollado para competir con las demandas del contexto” (p. 63).

Las aproximaciones brindadas por la OIT y por Gómez apuntan a características esenciales en la comprensión del concepto de empleabilidad: competencias y habilidades de un individuo y las demandas laborales de determinado mercado o contexto. La empleabilidad estaría determinada por la relación y puntos de encuentro entre estas dos realidades.

Suárez (2016, p. 79) se refiere a este tipo de dinámica en términos de:

... un concepto vinculado a aspectos internos y externos al individuo, con una oferta y una demanda, y de cuya variabilidad es dependiente. Está estrechamente relacionada con factores como:

- El equipamiento del individuo: El aprendizaje, las competencias y habilidades que les harán capaces de encontrar y desarrollar un trabajo.
- El mercado laboral y la economía: La oferta, que marca las exigencias y requisitos requeridos.

En relación con las definiciones que brinda Suárez, es preciso identificar cuál es el contexto y relación de las oportunidades laborales para los músicos ejecutantes en Costa Rica, y las capacidades y competencias necesarias para desarrollarse en estos mercados. Es importante recalcar que hay un gran cuerpo de trabajadores de la música, sumamente activo, que no han cursado estudios universitarios formales y que, aparentemente, no los requieren para desempeñarse en su quehacer artístico. Esta realidad de empleabilidad está impactada directamente por el concepto de lo que significa ser un músico profesional, más allá de la obtención de un título académico.

Lo anterior se puede evidenciar en los requisitos para agremiarse en la Unión de Trabajadores de la Música de Costa Rica (UTM). En su sitio web se aclara:

Todas las personas físicas que no están definidas en el punto 1 y 2 de esta Cláusula y que comprueben ser artistas, y cumplan con un mínimo de dos de los siguientes requisitos: 1. Título académico que lo acredite como artista, ingeniero, técnico, productor u otra especialidad afín a las artes, en caso de que hayan realizado estudios formales en una universidad, en un instituto o en una academia. 2. Copia de inscripción tributaria por servicios profesionales relacionados con el quehacer musical y/o artístico. 3. Comprobar su actividad musical y/o artística en el último año, ya sea por medio de páginas web, blogs, redes sociales, vídeos, 4. Referencias de algún miembro de la Unión. Las personas que solo cumplan con uno de estos requisitos serán analizadas por la Junta Directiva, la cual resolverá. (Unión de Trabajadores de la Música, s.f.)

Como se puede observar, no es necesaria o indispensable la obtención de un título académico para poder formar parte de una asociación gremial de artista musicales y de gozar de los beneficios que estas proporcionan. En palabras de Latorre (2010, p. 37): “el acceso inicial a un empleo no es visto como garantía de inserción profesional, como tampoco lo es hoy tener un diploma o la preparación apropiada”. Una realidad laboral que permite la inserción de músicos, que no han cursado necesariamente una formación académica, denota un entorno con una dinámica compleja de empleabilidad con características propias y particulares.

La discusión sobre la capacidad de transformar la formación recibida y las competencias desarrolladas para poder satisfacer un perfil profesional atañe de forma directa a las instituciones de educación superior.

Al respecto, la misma autora (Latorre, 2010) afirma que:

Emplear a los jóvenes cuando finalizan los estudios, sean éstos vocacionales o universitarios, parece requerir algo más que sólo la formación recibida. Las instituciones de educación superior están percibiendo la “presión” de asegurar que sus graduados tengan destrezas relevantes de empleabilidad. (p. 35)

Por su parte, Solano, García y Uzcátegui (2017), citando a Caballero, López y Lampón, (2014) sostienen que:

Basados en lo anterior y al relacionarlo con los universitarios, se define que la empleabilidad es uno de los principales objetivos que tienen los graduados universitarios al finalizar sus estudios; procuran encontrar trabajo que les satisfaga y en el menor tiempo posible. (p. 91)

Teniendo en cuenta lo anterior, la empleabilidad, para los músicos de concierto o que han sido entrenados bajo los criterios de la música de arte y por medio de una ruta académica, ofrecen varios retos en la actualidad. Capistrán (2021) detalla la multiplicidad de oficios y oportunidades de empleo en que los profesionales en música deben desempeñarse, tales como: música comercial en el mercado de eventos sociales y corporativos, músicos de conjuntos en restaurantes y bares y similares.

Lo asegurado por Capistrán significa que los egresados de música a nivel superior deben utilizar las competencias desarrolladas en sus años formativos para aplicarlas en contextos musicales muy distintos o ajenos al quehacer que estudiaron. Esta realidad provoca una disonancia entre los elementos definidos por Suárez: la formación ofrecida y competencias desarrolladas y las oportunidades reales de empleo disponibles en el mercado.

Con respecto a esto Vernia (2017) enfatiza en que:

Podemos entender que, los conservatorios profesionales, como profesionalizadores, deberían cambiar tanto las competencias para el discente como para el docente, atendiendo al actual contexto, no obstante, se sigue con planteamientos curriculares, de hace más de 20 años, lo que les aleja de la realidad y las demandas sociales. (p.133)

La dificultad para obtener un empleo, una vez finalizada la formación universitaria es un problema que aqueja a numerosas poblaciones. Como

menciona Latorre (2010): “Las dificultades para emplearse tras la formación académica no han recaído únicamente en la población de bajo nivel educativo o en desventaja social” (p.30). Por lo tanto, revisar y actualizar el cuerpo de conocimiento que se imparte en las instituciones de educación superior para que sus estudiantes sean más competitivos es una de las tareas constantes que estas casas de enseñanza deben afrontar para asegurar mejores oportunidades de empleabilidad.

2.4.11 Competencias musicales

Un concepto generalmente aceptado de competencia laboral de acuerdo con la OIT hace referencia a la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, en el entendido de que “no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada” (Vargas, 2004, p. 9).

López (2016) propone una visión integradora del concepto de competencia y la define como: “una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer, ser) con sus diferentes atributos” ... lo cual hace posible identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, actualizando lo que se sabe y poniendo en práctica lo aprendido para lograr los objetivos planteados, respondiendo a las exigencias individuales o sociales formando parte del ser integral que es la persona” (p. 316).

Por su parte, el Manual de descriptivo de clases artísticas de la Dirección General del Servicio Civil de Costa Rica precisa las siguientes habilidades musicales dentro de la categoría de Artista Interpretativo de Servicio Civil 3: (Dirección General del Servicio Civil, 2010):

Habilidad de precisión y calidad para la interpretación.

Memoria auditiva, memoria motora o digital, memoria intelectual.

Habilidad para convertir sonidos e impulsos en música o movimientos.

Sentido de afinación, ritmo y dinámica.

Capacidad para la interacción, la interdependencia y la sincronización, coordinación rítmica, capacidad de reconocer y reproducción ritmos básicos, coordinación motora fina y gruesa, capacidad de reconocer y entonar melodías básicas. (Dirección General de Servicio Civil, 2010, Sección de características personales, párr. 1)

Las anteriores comprenden un conjunto de saberes y habilidades necesarios de forma muy amplia y general. Es posible que esta descripción se ajuste satisfactoriamente a los requerimientos del artista que precisa la Dirección General del Servicio Civil. No obstante, el quehacer musical no es uno solo, ni es una sola la forma de hacer, producir y vivir de la música. Tal y como se ha mencionado anteriormente, las alternativas laborales en las que se desempeñan los músicos son de naturalezas muy variadas en estilos, prácticas y géneros. Como señala Danyew (2015, citado en Capistrán, 2021): “el panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, por lo que requiere que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas” (p. 101).

¿Cuáles son entonces esas destrezas musicales diversas que requieren los músicos del siglo XXI? Bennett (2007) menciona que, en el estudio que condujo, las más importantes señaladas por los entrevistados eran: “experiencia en la industria, pedagogía del instrumento, habilidades de negocios y autogestión” (p. 184). Sin duda, estas son competencias importantes para cualquier músico, no obstante, no necesariamente preparan al estudiante para enfrentarse a escenarios o entornos laborales en ejecución distintos al ámbito de la música de concierto (como los descritos en el apartado anterior).

Por su parte Malbrán (2009,) define las siguientes habilidades o competencias necesarias para la ejecución tanto a nivel orquestal como en estilos populares:

- Habilidad de interpretación
- Pericia instrumental y vocal
- Concertación y ejecución de conjunto
- Concertación y disposición emocional
- Concepción estético musical
- Capacidades auditivas y rítmicas
- Conocimiento musical operativo

En relación con los elementos precedentes, Till (2017) menciona cuatro categorías de saberes que considera se deberían incluir en los programas educativos de música popular: práctica (incluyendo ejecución y composición), vocacional (incluyendo negocios en la música), crítica (incluyendo estudios culturales y análisis) y tecnológica (incluyendo grabación, producción, audio en vivo y digital, programación y aplicaciones musicales).

En el Plan de Desarrollo Académico realizado por la Escuela de Artes Musicales, (2007), - el cual formó parte de un proceso de autoevaluación más amplio y de varias etapas- se señala que, en el FODA efectuado en el 2004, se anota la necesidad de brindar opciones de cursos relacionados con la música popular, la didáctica del instrumento, el desarrollo del pensamiento crítico, el patrimonio musical y la promoción y gestión artística. En este contexto, en el Plan de Mejoramiento de este mismo proceso autoevaluativo se señala la siguiente debilidad: “Falta de coherencia en los planes de estudio con respecto a la realidad nacional y el mercado laboral” (p. 1). Como parte de las acciones para atender esta necesidad se sugiere: “Revisar integralmente los planes de estudio de la EAM, de la Etapa Básica y Etapa Universitaria, de acuerdo con la nueva misión y visión de la EAM, así como con respecto a la situación actual, social, política, económica y cultural del país” (p. 1).

En este mismo contexto, en el Informe Final de la Autoevaluación elaborado por los pares externos Carlos Araya, de la Universidad de Chile; Antonio Corona, de la UNAM, México y María del Carmen Gil, del Conservatorio de Música de Puerto Rico se señala como una de las preocupaciones más grandes entre maestros y estudiantes “la incongruencia entre la formación musical que proporciona la Escuela y los requerimientos que les impone la realidad nacional que enfrentarán al graduarse.” y “... que atienda a la necesidad de tener carreras nuevas relacionadas con Música Popular, Jazz y otras que enfoquen la pedagogía instrumental” (p. 11).

De esta manera, la EAM ha logrado identificar y determinar un cuerpo de saberes y competencias importantes de atender para que los estudiantes puedan enfrentarse al entorno musical actual. Muchas de las oportunidades de mejora identificadas se alinean con lo sugerido por varios de los autores revisados.

2.4.12 Planes de estudio y oferta académica de carreras en ejecución instrumental y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica

Los programas de estudios que conforma un plan de estudios “describen hasta cierto punto la organización y planificación de cada asignatura escolar, representan una de las tareas más importantes de la docencia y una herramienta fundamental de apoyo de los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje” ... “se debe hacer énfasis en la importancia que tiene la relación entre los objetivos del Plan de Estudios, Perfil de Egreso y Programas de Estudio” (Pérez, 2017, p. 22).

Para tal efecto, la organización curricular de una carrera universitaria y su plan de estudios deben encontrarse en estrecha relación y coherencia con el tipo de profesional que se desea formar. Al respecto, Mora (2001, p. 147) enfatiza en que “para organizar los contenidos curriculares del plan de estudios es necesario definir previamente, el perfil académico del profesional de una carrera en el nivel universitario”.

Alrededor de lo anterior, la misma autora afirma que "...ese balance permite mantener en niveles aceptables el desfase entre la formación académica-personal y el desempeño laboral" (Mora, 2001, p. 148), en referencia al equilibrio de los contenidos para lograr un balance entre la formación académica y la formación personal.

La congruencia entre la oferta curricular de los planes de estudio y el quehacer profesional es señalada por Quesada (2014) cuando afirma que: "es por ello que el conocimiento de la estructura curricular utilizada por un centro de enseñanza permite establecer la pertinencia de los contenidos cognitivos implícitos en sus planes de estudio..." (p. 58). Además, añade: "... en eso radica justamente la pertinencia de implementar en espacios institucionalizados como la EAM, propuestas curriculares actualizadas, consistentes y articuladas - organizadas jerárquicamente - para refrendar la idoneidad en la acreditación de los perfiles profesionales ofrecidos" (p. 73).

La EAM implementó en 1976 un nuevo modelo académico. Este inició, según Quesada (2014) "al decretarse la departamentalización institucional y se estructuran, se aprueban e implementan los nuevos planes de estudio" (p.61). Con estas transformaciones se tenía la intención de brindar una propuesta formativa más integral que la existente hasta el momento (fundamentada en el estilo de enseñanza de los conservatorios cuya orientación era más técnica).

Según la información disponible en el sitio web de la EAM, para poder ser admitido en las carreras en cuestión es necesario presentar una audición. En todos los instrumentos los requisitos de dicha prueba son distintos. Sin embargo, tienen en común la solicitud de repertorio que abarque obras pertenecientes al canon de la música de arte o las prácticas que se desprenden de este (período renacentista, clásico, barroco, romántico, movimientos de vanguardia o similares), en algunas secciones se solicita pruebas de dominio técnico como la ejecución de estudios, ejercicios o escalas.

Actualmente los planes de estudio de la EAM en las carreras de ejecución de instrumento o canto, que han atravesado distintas transformaciones

curriculares a lo largo de los años, cuentan con: cursos de instrumento o canto (según especialidad) en lecciones individuales, talleres (orquesta, banda o coro según especialidad), solfeo, materias teórico musicales (historia de la música, análisis, armonía y contrapunto), música de cámara y cursos complementarios como tecnología de la música, instrumentos complementarios, gestión cultural y cursos optativos (Escuela de Artes Musicales, s.f.).

La formación de las carreras de instrumento de la EAM y los requisitos para finalizarlas mantienen una dirección que gravita principalmente sobre el quehacer y práctica musical occidental europea de los períodos mencionados anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, las competencias específicas de un músico de concierto (concertista) están contempladas dentro de las propuestas curriculares de los planes de estudio de la EAM. Capistrán (2021) las precisa de forma sintética de la siguiente forma: “En general podría decirse que la formación de los músicos de concierto incluye, por un lado, las asignaturas propias de su especialidad como son: solfeo, armonía, contrapunto, análisis musical, historia de la música, música de cámara y por supuesto instrumento” (p. 100); además, añade: “Por supuesto quienes diseñan los planes de estudio procuran que el programa educativo brinde una educación profesional lo más integral posible” (p. 100).

2.4.13 Música de arte y canon

Las definiciones de música clásica, música popular o música *folk*; han ofrecido dificultades importantes a los teóricos que han tratado de delimitarlas. Identificar los elementos musicales que pertenecen a cada una de las prácticas, y que por lo tanto les confieren su naturaleza, ha sido motivo de debate y desacuerdo entre los musicólogos. No obstante, Odendork (2009), sostiene la importancia y peso que estos términos mantienen al mencionar que: “Enmarcan todo nuestro enfoque de la clasificación de la música, desde la forma en que se organiza el currículo musical académico hasta los juicios de valor que asignamos a las etiquetas "alto" y "bajo" (p. 207).

El concepto de música de arte está asociado, inicialmente, a un cuerpo de repertorio y práctica musical de Europa Occidental. Moore (1992) manifiesta que: “El historiador Percy Young identifica las cortes de Berlín, Mannheim, Dresde, París, Esterhazy y Viena como especialmente eminentes en los finales del siglo XVIII, estableciendo el estándar para la excelencia de la música artística en Europa”. (p.67). Con respecto a lo anterior, Alfaro (2019) manifiesta: “...hay un canon de obras maestras creadas dentro de la tradición europea, por compositores talentosos, transmitidas a través de un sistema establecido de notación y comunicando algún tipo de expresión artística” (p. 204).

Como bien se explica en el párrafo anterior, el término música de arte no se refiere a cualquier producto o manifestación musical de la cultura Europea Occidental, sino específicamente a una práctica que se entiende superior por sobre otros quehaceres considerados más rudimentarios, artesanales o populares. El concepto de excelencia, dificultad y virtuosismo está asociado a esta práctica. Al respecto Booth y Lee (1990) apuntan lo siguiente: “Los músicos en un sistema de música de arte son profesionales, productos de entrenamiento intensivo (e intencional) durante un período de muchos años” (p. 418).

La separación entre la música de arte, como forma superior del arte musical, y otras formas de producir y participar de la música no ha existido desde siempre, esta responde a fenómenos sociales, ideológicos y políticos. Al respecto Alfaro (2019) menciona:

Matthew Gelbart argumenta que la clasificación que distinguía a la música de arte como la más alta entre otras músicas, particularmente la música folk, surge a finales del siglo XVIII en Europa con la aparición de tendencias nacionalistas e ideas derivadas de la Ilustración. (p. 6)

El mismo Gelbart (2007) sostiene, con respecto a la relación y la definición de ambos conceptos (música de arte y folk), que estos se auto definen a partir de la existencia del otro. La noción de música de arte se construye en contraposición a la música *folk*, como resultado de la importancia que se le

confería a las artes como expresión intelectual dentro del marco de las ideas de la Ilustración.

La necesidad de abolir y enfrentar estas divisiones, se ve amplificada cuando se vislumbra la jerarquización de la música de arte con proyectos políticos de conformación de la identidad en las naciones latinoamericanas y similares. Moreno (2021) menciona en relación con lo anterior: “A través de la educación musical, se han instaurado formas que son hegemónicas dentro de la producción del conocimiento musical y que continúan vigentes en los centros de educación superior”.

Con respecto a este planteamiento Rosabal (2020) apunta:

Las instituciones académicas han estudiado la socialización y el aprendizaje musical en Costa Rica y los países centroamericanos bajo el lente conceptual e histórico eurocéntrico anglonorteamericano. En términos generales, se puede afirmar que se ha concebido y operacionalizado la música tanto como obras de arte del canon occidental para ser ejecutadas, apreciadas o contempladas, y también como práctica institucionalizada de culturización mediante proyectos de estados nacionales para la formación ciudadana, modelados a la luz del ideal de civilización y desarrollo. (párr. 7)

Tal y como manifiesta Rosabal, la instrucción de la música de arte y la priorización de sus saberes por encima de otros ha constituido un instrumento, especialmente en Latinoamérica, para la consolidación de las clases dominantes y respondiendo a su proyecto de sociedad.

La separación de prácticas musicales (de arte y otras) en los proyectos estatales y educativos ha propiciado la jerarquización de un cuerpo de saberes. Para Moreno (2021), mediante esta forma de colonización se legitima un conjunto de conocimientos como universales y de alto valor, mientras que otros son reducidos a una categoría secundaria. Además, un modelo educativo que

invisibilice el valor de otras prácticas y músicas constituye una acción formativa lejana a la identidad del estudiante y de sus subjetividades.

Según Moreno (2021), uno de los mecanismos para llevar a cabo lo anterior es la institución del conservatorio, él menciona:

En este sentido el músico que se propone formar dentro de la academia debe seguir un desarrollo individual dentro de una línea de ensamblaje, y su especialización se asocia a la producción como mercancía de arte con base capitalista (producción de músicos en masa para orquestas tal como obreros para las fábricas). La música que se enseña en estas instituciones es la de tradición clásica o “académica”, que también algunos le llaman “erudita” o todavía peor “cultura”. (Sexto párrafo, sección Colonizado/Colonizador)

No obstante, las definiciones e implicaciones de la música de arte han sido cuestionadas ampliamente por los académicos, musicólogos y similares. Alfaro (2019) manifiesta que es necesario un enfoque más inclusivo e integral para poder reconocer los diferentes quehaceres musicales. Así mismo comenta:

Por lo tanto, la música artística se reconoce como un término complejo, sujeto a contexto y contradicción. Además de esta complejidad, la concepción occidental de la música artística del siglo XIX continúa coexistiendo en varios niveles con definiciones contrastantes del siglo XXI. (p. 1)

También han sido cuestionados los supuestos que pretenden establecer una superioridad por encima de otras músicas y las características que se suponen distinguen a una práctica de otra.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se exponen los aspectos metodológicos de este trabajo de investigación. Con este fin, se especifica el tipo de investigación, los sujetos que participarán en el estudio, fuentes de información, técnicas de recopilación de datos e instrumentos utilizados para la recolección de la información acorde con los objetivos formulados. Adicionalmente, se exponen los alcances y las limitaciones de la investigación. Todo ello, con el propósito de recopilar e interpretar información que pueda redundar en beneficio de la institución, la comunidad de instrumentistas y vocalistas del país y los sistemas de formación musical en general.

3.1 Enfoque y tipo de la investigación

Esta investigación se desarrolla, tal como lo define Hernández y Mendoza (2018), “desde un enfoque mixto CUAL-cuan, con preponderancia en la investigación cualitativa” (p. 613). Hernández y Mendoza (2018) manifiesta que los enfoques mixtos engloban un conjunto de acciones y procesos sistemáticos de investigación que involucran la recopilación y análisis tanto de datos de ambos estilos investigativos (tanto cuantitativos como cualitativos). Estos métodos buscan integrar y discutir conjuntamente ambas fuentes de información para realizar inferencias comprensivas y lograr un entendimiento más completo del fenómeno objeto de estudio.

Se considera que la complejidad del fenómeno abordado en este trabajo de investigación precisa de los beneficios de ambos enfoques. Como se ha mencionado anteriormente, alrededor de la formación en música de arte existe un importante trasfondo ideológico y de pensamiento hegemónico que afecta y atraviesa las decisiones curriculares y el ejercicio profesional. Por lo tanto, el enfoque cualitativo es apropiado para poder brindar una interpretación de una realidad social en la que interactúan: lo educativo, lo laboral, las expectativas de los estudiantes y la tradición formativa entre otros. Ahora bien, el enfoque

cuantitativo, permite brindar un respaldo, con datos numéricos, a las impresiones y declaraciones que se obtienen mediante la recolección de datos. De esta manera, es posible confrontar los sesgos, inercia ideológica o incluso posibles hostilidades que puedan existir alrededor de la apertura a otras áreas del conocimiento en la formación superior en artes musicales.

Como menciona Hernández y Mendoza (2018): “Para poder capturar ambas realidades coexistentes (la realidad intersubjetiva), se requieren tanto la visión objetiva como la subjetiva” (p. 614).

Es posible que, en el contexto de otras realidades diferentes a la educación musical, la pertinencia curricular represente solamente un desafío operativo y organizacional. No obstante, en el caso del objeto de estudio de esta investigación, se suman dificultades filosóficas y similares.

Los estudios mixtos, donde se combinan las aproximaciones cuantitativas y cualitativas, han ido cobrando relevancia y protagonismo por su capacidad de brindar respuestas a la complejidad de los problemas de investigación. Hernández y Mendoza (2018) manifiestan: “...en la segunda década del siglo XXI se han consolidado como una tercera ruta, aproximación o enfoque investigativo en todos los campos del conocimiento y desarrollo profesional” (p. 612). Además, añade: “Y, en parte, su aceptación se debe a que diversos fenómenos han sido abordados desde siempre bajo la óptica mixta de manera natural” (p. 612).

3.2 Diseño

El diseño de esta investigación se ubica dentro del modelo de diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS). Este modelo está caracterizado por una etapa donde se recaban y analizan datos cualitativos y posteriormente se realiza una recolección y análisis de datos cuantitativos, según Hernández y Mendoza (2018).

La investigación tiene un acento especial del enfoque cualitativo. Este se lleva a cabo mediante la técnica de grupo focal, la aplicación de entrevistas a profundidad a miembros representativos de los distintos sectores a los que atañe la investigación y estudio documental. Se toma en consideración las experiencias, percepciones, opiniones y pensamientos que los participantes tengan en relación con las categorías de análisis determinadas en el estudio.

Las entrevistas fueron realizadas a miembros del equipo directivo y docentes de la Escuela de Artes Musicales que pudieran brindar información sobre las estrategias de pertinencia curricular, así como de las valoraciones y posición institucional con respecto al tema de estudio.

La dimensión cuantitativa del estudio está representada por la aplicación de cuestionarios a los sujetos participantes y la revisión de datos numéricos y estadística descriptiva recabados de fuentes oficiales de información. La información y datos cuantitativos pretenden brindar respaldo y contexto a la información analizada por la vía cualitativa.

La modalidad utilizada en este estudio es comparativa. Primeramente, se recolectaron los datos cualitativos para explorar el objeto de estudio y obtener una primera base de datos. Posteriormente se procedió a la etapa cuantitativa sin ser dependiente de los resultados de la primera, pero si tomando en cuenta los resultados iniciales. Como último paso se compararon los resultados de ambas etapas y a partir de este ejercicio se genera el análisis e interpretación en los resultados.

3.3 Sujetos de estudio y caracterización de la población participante

Esta investigación se realizó en la Escuela de Artes Musicales, Sede Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica. Se trabaja con muestras que representen a todos los grupos que participan del acto educativo en la EAM: dirección, docentes, estudiantes y graduados y exalumnos de las carreras de ejecución y canto. Además, se cuenta con la participación de músicos ejecutantes activos en las distintas escenas musicales costarricenses con

retribución económica, independientemente de si son egresados de la Escuela de Artes Musicales.

El currículo es un elemento, como se ha descrito anteriormente, permeado por elementos políticos, ideológicos y filosóficos. La pertinencia que este pueda o no tener, atraviesa, no solamente la realidad del acto educativo en las aulas universitarias, sino la relación que las personas que lo cursaron tengan con la disciplina en la que se formaron.

Por lo tanto, para llevar a cabo esta investigación era necesario contar con los testimonios y experiencias de los diferentes grupos que participan, ejecutan y experimentan la realidad curricular de las carreras en estudio: dirección, profesores, estudiantes y graduados.

Con el fin de obtener la información necesaria se dirigieron entrevistas a profundidad a miembros clave en la gestión de la EAM: el director, ex decana de la Facultad de Artes (y ex directora de la EAM) y encargada del proceso de actualización curricular de la unidad académica. A pesar de que la ex decana de la Facultad de Artes ya se había acogido a su jubilación en el momento en que se desarrolló el presente trabajo de investigación, se consideró su contribución de alto valor por haber sido la directora de la unidad académica por dos periodos consecutivos y por haber liderado un proceso de actualización curricular y las transformaciones subsecuentes a raíz del mismo.

Adicionalmente se realizaron entrevistas a profesores del departamento de cursos teóricos y se realizaron consultas a docentes de distintos departamentos. El cuerpo de cursos teóricos (fundamentos teórico musicales, solfeo, armonía, análisis y contrapunto) corresponde al único eje común que todos los estudiantes (independientemente de su especialidad instrumental) deben cursar. En complemento a las entrevistas, se aplicaron cuestionarios en línea a 15 docentes de la unidad académica. Estos fueron escogidos de manera que representaran los diferentes departamentos y cursos presentes en las mallas curriculares: cursos de instrumento, talleres, música de cámara y cursos teóricos. Además del cuerpo docente y de gestión, se aplicaron cuestionarios a

16 estudiantes y 14 graduados de las carreras de instrumento y canto de la EAM.

Otro grupo de participantes para la presente investigación es el de los músicos que trabajan como ejecutantes, independientemente de su formación universitaria o la falta de ella. Este sector es de alta relevancia, pues está constituido por personas que conocen ampliamente los mercados laborales alrededor de la música y lo necesario para desempeñarse en ellos. Con este fin se seleccionó a 32 músicos que se desempeñan regularmente, de forma remunerada, en la ejecución instrumental o canto en diferentes escenas artísticas en Costa Rica.

A continuación, se detalla la información de la población participante:

Tabla 1. Población participante

Participantes	Cantidad de participantes
Ex Decana	1
Director	1
Encargada de proceso de actualización curricular	1
Profesores	15
Estudiantes que cursan las carreras de ejecución y canto 16	16
Estudiantes graduados de las carreras de ejecución y canto	14
Músicos Ejecutantes de diferentes escenas musicales costarricenses con retribución económica	32
Total	80

Nota: Los profesores participantes fueron elegidos de manera que hubiera representación de todas las cátedras (cuerdas, guitarra, piano, maderas, bronces, percusión, canto, cursos teóricos, música de cámara y talleres).

3.4 Técnicas de recopilación de información

Con el propósito de recolectar los datos e información necesarios para desarrollo de esta investigación se dividió el estudio en dos etapas: la primera para recabar información cualitativa y la segunda para recolectar información de naturaleza cuantitativa. En la fase cualitativa se utilizaron entrevistas a profundidad a los puestos administrativos de la Escuela de Artes Musicales (ex decana, director y curricularista), y a miembros del cuerpo docente. Además, se aplicó un grupo focal a músicos ejecutantes cuyos ingresos mayoritarios provienen de su actividad en la ejecución instrumental o el canto (no en la docencia). o bien que se mantienen trabajando de forma activa y regular en alternativas laborales relacionadas con la ejecución. En la fase cuantitativa se aplicaron cuatro tipos de cuestionarios para los diferentes sujetos: docentes, estudiantes, egresados de la Escuela de Artes Musicales y músicos ejecutantes.

En el caso de los puestos administrativos se realizó una entrevista con preguntas semi estructuradas para poder conocer de forma más amplia la posición sobre las estrategias de gestión con respecto a la pertinencia académica que se utilizan en el centro educativo desde la administración. También se busca conocer sus percepciones sobre las oportunidades laborales en ejecución en Costa Rica y la relación entre esta y la oferta académica de la EAM.

Las entrevistas dirigidas a los docentes fueron realizadas también con preguntas semi estructuradas. En este caso se enfatizó en conocer, desde la posición docente (no administrativa), como se percibe la pertinencia de la malla curricular, las oportunidades laborales en relación con la preparación que brindan a sus estudiantes y las estrategias, acciones y dirección que reciben, desde los mandos administrativos, en la línea de la actualización de cursos, contenidos y aspectos similares.

En todos los casos, para la aplicación de las entrevistas se contactó a las personas seleccionadas acorde con los objetivos del estudio y se coordinó día, hora y lugar para llevar a cabo esta tarea de investigación.

El grupo focal dirigido a músicos ejecutantes tuvo la intención de determinar las características de las oportunidades laborales disponibles en Costa Rica y las competencias y habilidades más importantes para desempeñarse en ellas. Para esta técnica se escogieron músicos cuya fuente de ingreso económico fuera predominantemente la ejecución en vivo o en estudio. Esto permitió filtrar las alternativas laborales que representan una fuente de ingreso real y sustentable. Se procuró que fuera una muestra variada a nivel de: instrumento ejecutado, géneros musicales que los ejecutantes interpretan, y que incluyera intérpretes tanto de la escena de la música de arte (académica), como de la música popular.

Para el desarrollo de la fase cuantitativa se utilizaron cuatro tipos de cuestionarios diferentes, según el sujeto participante al que iba dirigido, y se aplicaron por medio de la plataforma de "GOOGLE FORMS". El cuestionario # 1 estaba dirigido a docentes de las carreras que forman parte del objeto de estudio (ANEXO 1), el cuestionario # 2 para estudiantes de esas mismas carreras (ANEXO 2), cuestionario # 3 para graduados de las carreras en estudio (ANEXO 3) y finalmente el cuestionario #4 para músicos ejecutantes con características similares a los del grupo focal (ANEXO 4).

Los docentes a los cuales se les aplicó el cuestionario (14 sujetos) fueron escogidos de forma que representaran la mayor cantidad de secciones y departamentos que intervienen en la formación de los estudiantes de ejecución instrumental y canto. El instrumento se conformaba por preguntas abiertas y cerradas.

Los cuestionarios dirigidos a estudiantes (16 sujetos) y graduados (14 sujetos) están conformados por preguntas abiertas y cerradas y tienen como objeto conocer las apreciaciones de los estudiantes con respecto a la malla curricular que la unidad académica les ofrece en relación con las alternativas laborales disponibles en el entorno artístico costarricense y sus percepciones, experiencias e inquietudes con respecto a la inserción laboral.

En el caso de los graduados, se aplicó el instrumento mayoritariamente a sujetos que se hubieran graduado con el último plan de estudios vigente en el momento de la investigación y que tuvieran por lo menos tres años de experiencia laboral posterior a la finalización de sus estudios. Esto permitió una visión más integral y completa de su propia empleabilidad. Las preguntas (abiertas y cerradas) tenían como objeto conocer sus impresiones sobre la pertinencia curricular de las carreras que cursaron en relación con sus experiencias de inserción laboral.

En todos los casos, para la aplicación de cuestionarios, se envió el formulario de GOOGLE FORMS previo consentimiento del sujeto y después de haber explicado la naturaleza de la investigación. No obstante, en el caso de estudiantes se utilizó la base de datos de la EAM para distribuir el documento por correo institucional.

3.5 Cualificación de objetivos

En el siguiente apartado se presenta, primeramente, una tabla en la que especifican las técnicas de recopilación de información utilizadas para atender cada una de las categorías de análisis. Así mismo, se presenta una tabla correspondiente para cada objetivo. En ellas se especifican las categorías de análisis que corresponde a los objetivos y su respectiva definición conceptual. Además, se incluye una definición operacional, que representa la forma en que se comprenderá cada categoría para efectos de la presente investigación.

Tabla 2. Categorías de análisis y su correspondencia con instrumentos de investigación

Categoría de Análisis	Instrumentos
-----------------------	--------------

Alternativas laborales en ejecución de instrumentos o canto.	Grupo Focal, preguntas: 1-7 Cuestionario #1, 2, preguntas 1-3 Cuestionario #3, preguntas 2, 3 y 5 Cuestionario #4, preguntas 2-5 Entrevistas #1, 2, 3 y 4 preguntas 1 y 2
Estrategias de gestión administrativa de la educación para aumentar pertinencia curricular.	Cuestionario #1: 6-12 Cuestionario #2: 8 y 9 Cuestionario #3: 9 y 10 Entrevista #1, preguntas 3-7 Entrevista #2, preguntas 4-5 Entrevista #3, preguntas 4 y 6 Entrevista #4, preguntas 5-10
Empleabilidad	Grupo Focal, preguntas: 8-10 Cuestionario #1, pregunta 5 Cuestionario #2, preguntas 5-7 Cuestionario #3, preguntas 6-8 Cuestionario #4, preguntas 6-11 Entrevista #1: pregunta 8 y 9 Entrevista #2: preguntas 6 y 7 Entrevista #3: pregunta 3 Entrevista #4: pregunta 4

Oferta académica y planes de estudio de la EAM	<p>Revisión documental de las carreras ofertadas en ejecución, mallas curriculares y contenidos de los cursos.</p> <p>Questionario #1 2: pregunta 4</p> <p>Entrevista #2, pregunta 3.</p> <p>Entrevista #3, pregunta 5.</p> <p>Entrevista # 4, pregunta 3.</p>
--	--

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 3. Integración metodológica de categoría de análisis Alternativas Laborales, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CONCEPTUALIZACIÓN TÉCNICA E INSTRUMENTAL

<p>Identificar las alternativas laborales disponibles en Costa Rica en la ejecución de instrumentos o canto.</p>	<p>Alternativas laborales en ejecución de instrumentos y canto.</p>	<p>Prada (2019), establece que el mercado laboral se compone de las oportunidades laborales presentadas por diversas instituciones u organizaciones en un lugar y momento específicos. A medida que aumenta el número de organizaciones en una región, así mismo crece el mercado laboral, ampliando así el potencial de vacantes y robusteciendo las oportunidades de empleo disponibles.</p> <p>Al respecto Latorre (2010), sostiene que existen una amplitud de elementos a considerar más allá de solamente la inserción laboral. Estos se relacionan con la posibilidad de mantener determinado puesto y la capacidad de satisfacer la calidad de vida de quien lo ejerce.</p> <p>Williams (2004), manifiesta que los principales espacios en los que se desenvuelve un artista, como profesional de mercado, y en los que puede encontrar oportunidad de empleo, son en la empresa privada o en instituciones que cuentan con financiamiento estatal.</p> <p>Específicamente en el quehacer de la interpretación musical en nuestro país la Cuenta Satélite de Cultura del Banco Central de Costa Rica define las siguientes áreas comerciales que pueden desarrollarse a través de la ruta privada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Venta al por menor de grabaciones musicales y videográficas en almacenes especializados. - Actividades de grabación y publicación de grabaciones sonoras. - Actividades creativas, artísticas y de entretenimiento <p>Según el criterio del investigador, las alternativas laborales en ejecución o canto constituyen todas aquellas actividades, dentro de las esfera pública o privada, en la que los intérpretes perciban una remuneración económica directamente relacionada con la ejecución instrumental o vocal. Esta actividad puede producirse en vivo o en estudio de grabación. Dentro de estas actividades se contempla la ejecución en cualquier tipo de formato: solistas, orquestas, coros, música de cámara, conjuntos de música popular, servicios musicales para eventos sociales y corporativos y grabación y producción en estudio. También se contemplan los ingresos percibidos por la comercialización de productos de la actividad como ejecutantes, a saber: venta de discografía, regalías y similares.</p>	<p>Cuestionario a docentes</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Cuestionario a graduados</p> <p>Cuestionario a músicos ejecutantes</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista a profesores.</p> <p>Entrevista a exdecana.</p> <p>Entrevista a encargada de actualización curricular</p> <p>Entrevista a director EAM</p> <p>Triangulación</p>
--	---	--	---

		<p>Adicionalmente, se reconoce que el mero intercambio comercial o económico no es suficiente para que las alternativas laborales puedan ser entendidas como tales. Estas deben de contar con elementos de regularidad, posibilidad de permanencia en el puesto y relevancia y autonomía económica. Es decir, forman parte de una realidad comercial establecida, robusta y constante no como elementos aislados ajenos a un mercado laboral.</p> <p>Para efectos de esta investigación, la actividad docente no se contempla dentro de las alternativas laborales sujetas a estudio en tanto el intercambio económico se produce alrededor del acto educativo y no de la ejecución instrumental o vocal.</p>	
--	--	---	--

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 4. Integración metodológica de categoría de análisis Empleabilidad, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CONCEPTUALIZACIÓN TÉCNICA E INSTRUMENTAL
<p>Determinar la empleabilidad en ejecución del instrumento y canto en relación con las áreas laborales identificadas</p>	<p>Empleabilidad en la ejecución de instrumentos y canto</p>	<p>Gomez (2012), manifiesta que la empleabilidad constituye la capacidad de un individuo de satisfacer, a través de las competencias desarrolladas, los requerimientos de un puesto o perfil de trabajo determinado.</p> <p>Suarez (2026), añade que existen aspectos internos y externos que participan en la dinámica de la empleabilidad. Los factores externos: relacionados con la oferta y exigencias del mercado y los factores internos: correspondiente al equipamiento del individuo.</p> <p>Según Malbrán (2009), las siguientes habilidades o competencias necesarias para la ejecución tanto a nivel orquestal como en estilos populares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habilidad de interpretación -Pericia instrumental y vocal -Concertación y ejecución de conjunto -Concertación y disposición emocional -Concepción estético musical -Capacidades auditivas y rítmicas -Conocimiento musical operativo <p>Bennett (2007) concluye, a través de su investigación, que la experiencia en la industria, las habilidades de negocios y autogestión constituyen un cuerpo de competencias necesarias para el desenvolvimiento profesional.</p> <p>En el presente trabajo se considerará la empleabilidad como las posibilidades que tiene un trabajador de la música de ser empleado, en las distintas opciones laborales determinadas en este estudio (y según las exigencias que estas ofrezcan), gracias al cuerpo de conocimientos, competencias y habilidades que este posea. Dichas competencias pueden haberse adquirido desde la vía del</p>	<p>Observación</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista a profesores.</p> <p>Entrevista a exdecana.</p> <p>Entrevista a encargada de actualización curricular</p> <p>Entrevista a director EAM</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Cuestionario a profesores</p> <p>Cuestionario a graduados</p> <p>Cuestionario a músicos ejecutantes</p> <p>Triangulación</p>

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 5. Integración metodológica de categoría de análisis Oferta académica y planes de estudio, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización

OBJETIVO ESPECIFICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CONCEPTUALIZACIÓN TÉCNICA E INSTRUMENTAL
<p>Comparar la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la EAM con respecto a las competencias musicales y profesionales requeridas en las áreas laborales de las disciplinas estudiadas</p>	<p>Oferta académica y planes de estudio de la Escuela de Artes Musicales.</p>	<p>Según Rojo (2018) Un plan de estudio es un documento en el que se determina el perfil del profesional que se desea formar.</p> <p>Mora (2001) señala que en la oferta formativa es preciso determinar la relación entre el objeto de estudio de la carrera, las razones por las cuales la Universidad opta por formar profesionales en esa disciplina y el beneficio que este profesional represente a la sociedad.</p> <p>Pérez (2017), manifiesta que el diseño de los planes de estudio corresponde a una tarea de alta importancia en la docencia pues consiste en la organización y la planificación de las asignaturas. En ellos están contenidos los propósitos educativos y constituyen una sistematización para alcanzarlos mediante una organización lógica y reflexionada.</p> <p>Según Mora (2001) es necesaria la determinación del perfil académico del profesional para poder realizar una correcta organización de los contenidos curriculares. Además, añade que es necesario gestionar el balance o posible desfase entre la formación académica y el desempeño laboral.</p> <p>Mora (2001) además señala que en la organización curricular de un plan de estudios existen: ejes curriculares, los cuales representan los aspectos más macro de la intención del acto educativo representados en el plan; líneas curriculares, las cuales constituyen núcleos de contenido; y finalmente contenidos programáticos, los cuales son representados por unidades de contenido.</p> <p>Según la perspectiva del investigador, la oferta académica y los planes de estudio representan el resultado de la reflexión curricular de la institución, reflejando así la filosofía formativa de esta. Así mismo, constituye la interpretación que la casa de</p>	<p>Estudio documental.</p> <p>Observación</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista a profesores.</p> <p>Entrevista a exdecana.</p> <p>Entrevista a encargada de actualización curricular</p> <p>Entrevista a director EAM</p> <p>Triangulación</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Cuestionario a graduados</p> <p>Cuestionario a profesores</p>

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tabla 6. Integración metodológica de categoría de análisis Estrategias de gestión educativa, objetivo específico, definición conceptual e instrumentalización

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CONCEPTUALIZACIÓN TÉCNICA E INSTRUMENTAL
<p>Establecer las estrategias emprendidas por la gestión de la EAM para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto.</p>	<p>Estrategias de gestión educativa para aumentar pertinencia curricular.</p>	<p>Según Vera (2018), las estrategias de gestión administrativa de la educación implican el aprovechamiento, de forma sistematizada y planificada de todos los agentes y recursos involucrados en el centro educativo con el fin obtener una gestión eficiente</p> <p>Por su parte, Badillo, Torres y Bonilla (2016), sostienen que un modelo educativo precisa del análisis de la realidad para identificar las necesidades y problemáticas que esta pueda presentar. Una vez realizado el diagnóstico, es requerido disponer de un planteamiento para responder a los desafíos y demandas que dicho contexto presenta.</p> <p>Vera (2018) ofrece una lista de características y elementos que se encuentran en las estrategias de gestión de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Optimizar recursos humanos y materiales. -Fortalecer el sistema de comunicación y diálogo entre los actores. -Definir tareas específicas. -Determinar el tiempo necesario para realizar las tareas. -Especificar los recursos técnicos, financieros y humanos necesarios. -Evaluar por objetivos en diferentes momentos <p>Según el criterio del investigador, las estrategias de gestión educativa para aumentar la pertinencia curricular son todas aquellas acciones, que se emprenden y articulan desde la investidura de la dirección de la unidad académica, que responden a un plan sistematizado operativo para acercar y relacionar las mallas curriculares de las carreras de la EAM a las realidades de las alternativas laborales.</p> <p>Para esta investigación, se considerarán como estrategias todas aquellas acciones que involucren diagnósticos, como estudios sobre la situación laboral y la percepción de estudiantes, egresados y docentes.</p>	<p>Observación</p> <p>Grupo focal</p> <p>Entrevista a profesores.</p> <p>Entrevista a exdecana.</p> <p>Entrevista a encargada de actualización curricular</p> <p>Entrevista a director EAM</p> <p>Cuestionario a estudiantes</p> <p>Cuestionario a graduados</p> <p>Cuestionario a profesores</p> <p>Triangulación</p>

Nota: Elaboración propia, 2023.

3.6 Alcances y limitaciones

Esta investigación ha proporcionado información y aportes altamente importantes en relación con las alternativas laborales en las que se pueden desempeñar los músicos ejecutantes en Costa Rica y las competencias y habilidades que se requieren para ello. Además, ha contrastado esta información con la oferta formativa de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, una de las principales casas de enseñanza superior en artes musicales en nuestro país. Este ejercicio permite conocer cuáles son las concordancias y asincronías entre las mallas curriculares y postura filosófica de la EAM y lo que la realidad laboral demanda de los instrumentistas y cantantes.

Los datos que se han recabado y su lectura facilitan que la figura de la gestión de la EAM, así como lo mandos medios (que cuentan con responsabilidades académicas importantes), posean herramientas útiles para la toma de decisiones coordinadas y elaboración de estrategias que permitan acercar la propuesta formativa a la realidad laboral del país.

No obstante, es necesario señalar que es posible que de este estudio se hayan escapado alternativas laborales y formas de comercializar la actividad de la ejecución musical. A pesar de que en las muestras participaron músicos de diferentes prácticas y que se desenvuelven en ámbitos heterogéneos, no se contó con la posibilidad de realizar cuestionarios masivos a instrumentistas, productores y cantantes a lo largo de todo el territorio. Como se ha mencionado anteriormente, la música es una actividad que se encuentra en constante cambio y transformación, por lo tanto, estar atento a los giros e innovaciones de las industrias culturales y de entretenimiento es sumamente importante para que los encargados de las instituciones de formación musical se encuentren preparados para brindar una gestión moderna y prospectiva.

Desde esta perspectiva, el estudio se limita al análisis de las estrategias para aumentar la pertinencia curricular de la Escuela de Artes Musicales en relación con las demandas de las alternativas laborales descritas e identificadas

por los músicos ejecutantes que participaron en el estudio y por los docentes, administrativos y cuerpo estudiantil de esta casa de estudio. Es importante resaltar que la mayoría de los músicos ejecutantes que participaron en este estudio se desenvuelven principalmente en la escena artística dentro del Gran Área Metropolitana.

CAPÍTULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de la información y datos recabados durante la investigación sobre las estrategias para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica.

En la investigación se combinaron técnicas pertenecientes al enfoque cualitativo y cuantitativo. Por lo tanto, la información relacionada con las experiencias, percepciones, puntos de vista y similares de los participantes obtenida a partir de entrevistas a profundidad y grupos focales (enfoque cualitativo), es confrontada e interpretada con los datos que se recolectaron por medio de cuestionarios (enfoque cuantitativo).

4.1 Alternativas laborales

El primer objetivo de esta investigación es identificar las alternativas laborales disponibles en Costa Rica en la ejecución de instrumentos o canto. Esta indagación permite conocer las características de estos espacios y las impresiones que tienen los diferentes grupos participantes alrededor de los mismos en cuanto a estabilidad, retribución económica, oferta y aspectos similares.

4.1.1 Alternativas privadas

A partir de la información recopilada en los grupos focales, los músicos ejecutantes identifican como los principales espacios de ejecución: los mercados de eventos privados y sociales, presentaciones en locales comerciales, producciones o grabaciones y el mercado de conciertos. Sin embargo, manifiestan que uno de los elementos más importantes para procurar estabilidad laboral (en cuanto a volumen de trabajo y retribución económica digna), es la diversificación de las actividades de ejecución. Esto significa que no necesariamente ninguna de las alternativas mencionadas anteriormente, en si misma, puede llegar a ser lo suficientemente robusta como para dedicarse exclusivamente a una de ellas.

Estas condiciones se deben a factores relacionados con la variación de volumen por temporada, la diferencia de honorarios según el contexto (la retribución recibida en el mercado de eventos privados es significativamente mayor a la de locales comerciales), la incertidumbre de venta de entradas y similares.

Donoso y Figueroa (2007) citados por Latorre (2010), hacen énfasis en que el nivel de permanencia en un puesto de trabajo y la estabilidad y autonomía económica son elementos determinantes dentro del concepto de inserción laboral. Los resultados de esta investigación revelan que, desde la vía privada, la mayoría de trabajos operan bajo la modalidad de servicios profesionales. Esto significa que la estabilidad y regularidad de la retribución económica pueden ser variables. No obstante, los músicos ejecutantes en Costa Rica han encontrado, en la diversificación de sus espacios de ejecución, una forma obtener las características mencionadas por los autores, que ninguno de los espacios, por si solos, puede brindar de forma contundente.

4.1.1.1 Mercado de eventos corporativos

El mercado de eventos privados y sociales es reconocido por los artistas como un espacio que proporciona honorarios importantes y en el que la relación costo beneficio es sumamente positiva. Esto se debe a que existe una mayor intención de gasto de parte de los clientes. En virtud de ser un sector atractivo, existe un nivel alto de competencia y profesionalización, ya que en el país hay varias empresas o agencias dedicadas exclusivamente a este modelo de trabajo, además de artistas *“freelancer”* que también ocupan una participación de mercado. Una característica importante de resaltar es que esta actividad presenta temporadas altas y bajas claramente marcadas (en el caso de eventos sociales) lo que permite anticipar y presupuestar las posibilidades de ingreso.

Los artistas, presentes en el grupo focal, sostienen que durante la pandemia la actividad de eventos privados representó una de las fuentes de empleo más importantes debido a los cierres de locales comerciales y a las restricciones impuestas.

4.1.1.2 Grabación en estudio y producción

La grabación en estudio (música de sesión) y producción es una alternativa que presenta características que las distingue por sobre los otros sectores. Primeramente, no está dirigida a satisfacer el mismo tipo de necesidad de música en vivo y por lo general requiere de profesionales con especialización y experiencia comprobada en el oficio. Adicionalmente, es un quehacer que puede realizarse a distancia e incluso desde el hogar, siempre y cuando el ejecutante o productor cuente con el equipo y recursos necesarios.

Sobre esta alternativa laboral es importante resaltar lo expuesto en grupo focal por uno de los participantes, este manifiesta que, aunque el volumen de este tipo de trabajos (grabación, producción de música comercial y similares) suele ser mucho menor, representa una actividad que permite cobrar honorarios significativamente más elevados.

4.1.1.3 Locales comerciales

Las presentaciones en locales comerciales, como bares y restaurantes, son contempladas por los músicos ejecutantes como un espacio menos atractivo a nivel de honorarios y condiciones que el mercado de eventos privados y en el que se maneja un fuerte nivel de incertidumbre. Dentro de este rubro se ubican las bandas tributo, el mercado de especiales de artistas determinados y alternativas similares.

Un de los participantes por medio de grupo focal manifiesta, en relación con la realidad económica de esta actividad, que *“en una noche puedo salir con ₡110,000 y en otra no me alcanza para pagar a la banda”*. En relación con estas declaraciones, Muñoz (2021) manifiesta que la persona trabajadora de la cultura en Costa Rica, pueden llegar a sufrir de condiciones laborales rodeadas de precariedad e informalidad. Por lo tanto, la incertidumbre de la retribución económica presente en esta alternativa laboral la puede volver menos atractiva para el ejecutante.

Sin embargo, el mismo participante añade que tiene la ventaja de que le permite crear sus opciones de trabajo, ya que tiene la posibilidad de conversar con dueños de bares y locales para coordinar fechas en meses o semanas en las que se encuentre desocupado. Además, se comenta el beneficio de ser una actividad que permite al músico mantenerse en forma, por la cantidad de repertorio que hay que tocar y de continuar vigente en la escena y en el imaginario de posibles colegas y clientes.

A estas apreciaciones se suman la experiencia de la cantante Ana Roldán, participante de la dinámica de grupo focal. Ella y su socio han logrado construir un proyecto diferenciado que circula principalmente en bares y restaurantes (o eventos corporativos y conciertos), pero eliminando el elemento de la incertidumbre económica mediante cobro de tarifa fija y programación de agenda con alta anticipación. De esta manera, han convertido un espacio, tradicionalmente percibido como riesgoso, en una oportunidad rentable y que además genera empleo a músicos adicionales.

Bennett (2007), expone que las habilidades de negocio constituyen una de las áreas curriculares más demandadas por los estudiantes de música en Australia y Europa. Las experiencias de los participantes refuerzan lo señalado por la autora y permiten comprender como los encadenamientos, alianzas productivas y una perspectiva de negocio diferenciada pueden contribuir a la creación de espacios laborales robustos.

4.1.1.4 Músico de sesión

El sector de músico de sesión en vivo para conciertos (no locales) es una escena que ha crecido de forma importante en los últimos años con la aparición de artistas y agrupaciones que proyectan sus carreras más allá de la escena de bares o del sector de servicios. Los artistas que participaron en grupo focal mencionan ejemplos como: La Orquesta Filarmónica, Los Tenores, Joaquín Yglesias, Entretenimiento Universal, la producción de espectáculos de teatro musical e incluso la visita de artistas internacionales que se hacen acompañar de instrumentistas costarricenses en sus presentaciones en el país. Al igual que

sucede con el mercado de producción y grabación en estudio, es una alternativa con una retribución importante, pero con un flujo y volumen menor.

4.1.1.5 Grupos bailables

Se identifica que el mercado de grupos bailables es una alternativa que si bien, brinda un alto volumen de trabajo, presentan condiciones laborales menos atractivas: menor pago por hora, alto número de horas de ejecución por evento, alto nivel de desplazamiento geográfico, que a su vez limita la posibilidad de participar en otros proyectos que puedan ser de interés para el ejecutante. Este tipo de agrupaciones se ha separado, para efectos de este estudio, de la actividad de locales comerciales por tener un espacio y cultura propia dentro del mercado. Existen establecimientos destinados específicamente para este tipo de práctica y las condiciones de pago, contratación e incluso administración de las agrupaciones (en las que suele existir un dueño) es distinto del modelo de organización de bandas tributo, especiales de artistas y similares.

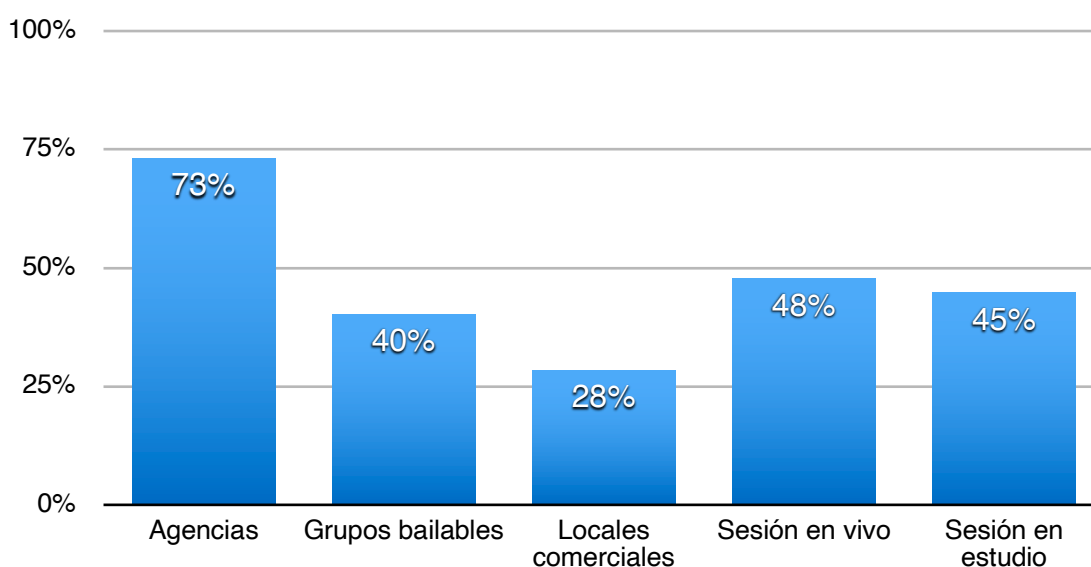
Capistran (2021), señala la variedad de opciones y oportunidades de empleo a la cual los músicos ejecutantes pueden acceder, tales como: música comercial en el mercado de eventos sociales y corporativos, músicos de conjuntos en restaurantes y bares y similares; el autor agrega que uno de los retos más importantes para los profesionales de la música, es enfrentarse a un entorno que demanda alta versatilidad y un conjunto de habilidades y conocimientos más amplios. Las declaraciones de Capistrán con respecto a la versatilidad son coincidentes con las apreciaciones de los músicos ejecutantes que participaron en la dinámica de grupo focal.

Las impresiones y alternativas laborales desarrolladas anteriormente por los músicos participante en grupo focal son respaldadas por lo comentado en las entrevistas por el director y docentes de la EAM. Estos identifican, como espacios relevantes de desarrollo profesional, las alternativas de conciertos de música popular o moderna, el mercado de eventos privados y sociales y la escena en locales comerciales como bares y restaurantes.

En relación con las alternativas laborales que brindan mejores condiciones de estabilidad, volumen y retribución económica se presentan las respuestas más destacadas según los cuestionarios aplicados a los distintos sujetos:

Figura 1.

Alternativas privadas que proporcionan mejores oportunidades laborales, según grupos considerados en el estudio



Nota: Es importante rescatar que en la figura anterior recoge la información e impresiones de los cuatro grupos participantes: docentes, estudiantes, graduados y músicos ejecutantes. No obstante, cada grupo tuvo valoraciones distintas sobre la relevancia de las alternativas mencionadas como oportunidad real de trabajo.

Los cuestionarios aplicados a las distintas poblaciones revelan que, dentro de la esfera privada, el 64,3% de los docentes y el 92,9% de los graduados señalan el mercado de eventos privados y sociales como una de las opciones de empleo más robusta. A nivel de grupo focal y de entrevistas se identifica, como se mencionó anteriormente, que este mercado cuenta con un flujo por temporadas marcado y definido, lo cual permite organización y

proyección del ingreso y en el que hay una intención de gasto importante por parte de los clientes. Así mismo, el 80% de los músicos ejecutantes encuestados por medio de cuestionario manifiesta desempeñarse en este segmento.

En relación con lo anterior uno de los músicos participantes por medio de la dinámica de grupo focal manifestaba: *“siempre van a haber bodas, siempre van a haber eventos corporativos y cocteles”*.

En el mismo nivel de importancia, los músicos ejecutantes ubican la alternativa de “músico de sesión en estudio”. Este segmento se refiere a la actividad de producir o grabar para producciones de otros artistas y puede referirse a música popular, académica, publicitaria, incidental o de muchas otras aplicaciones.

A pesar de representar una de las principales actividades comerciales de los músicos ejecutantes, no figura con el mismo nivel de relevancia dentro de las percepciones de los docentes de la EAM ni de los egresados o exalumnos. En el caso del cuerpo docente, solamente un 33% manifestó que pudiera ser una opción relevante en cuanto estabilidad y retribución y en el caso de egresados o exalumnos un 40%. Las diferencias en la valoración de esta actividad comercial por parte la academia está relacionada con el estilo de formación brindada. La instrucción musical dentro del paradigma del canon de la música de arte se concentra preponderantemente en la ejecución de música en vivo y en situación de concierto. No fue hasta el año 2022 que la Escuela de Artes Musicales incluyó cursos que desarrollaran competencias en las áreas de grabación y producción. De hecho, en el momento de redacción de este documento aún esos cursos no forman parte del tronco común de todos los ejecutantes.

La actividad de ejecución de música de sesión en vivo para artistas y en locales comerciales (bares, restaurantes, salones, etc.), y los grupos de músicaailable son ubicados por los docentes como la segunda y tercera alternativa más relevante (junto con la participación en estudios de grabación). Esta

apreciación es respaldada por los músicos ejecutantes, ya que el 73,9% y el 39,1% de los sujetos se dedica a estos segmentos respectivamente. No obstante, esta postura no es compartida por los graduados de la Escuela de Artes Musicales, ya que la mayoría de ellos no se desempeña en esta área de trabajo.

El fenómeno anterior tiene su explicación en el cuerpo de competencias que se ven trabajados desde la EAM y que tienen menor grado de coincidencia con los quehaceres y necesidades de la música para locales comerciales y música bailable. Esto es coincidente con lo señalado por Bennett (2007), quien menciona que existe una diversidad de roles profesionales a los que músicos aspiran pero que no se encuentran representados en la mayoría del curriculum del conservatorio.

En la dinámica de grupo focal, los músicos mencionaban que aprender a tocar ciertos estilos populares había representado una dificultad importante que no vieron entrenada desde la academia. Esta realidad puede llegar a dificultar su inserción en cierto tipo de agrupaciones y estilos musicales. Estas apreciaciones son coincidentes con lo señalado en el Informe Final de Autoevaluación elaborado por pares externos (EAM 2009), en el cual se indica la necesidad de brindar formación y carreras nuevas relacionadas con música popular y jazz.

Otro aspecto que es importante tomar en consideración, es que las alternativas de músico de sesión y música bailable restringen, en cierta medida, la participación de algunos instrumentos. Por ejemplo, en grupos de música bailable es completamente necesario contar con instrumentos de la familia de los metales como: trompeta, trombón y similares. Es necesario también percusionistas, bajistas, tecladistas y cantantes. No obstante, esto quiere decir que no es una alternativa disponible para otro tipo de instrumentistas.

Dentro de los segmentos de música para locales y música bailable es importante recordar lo mencionado por un participante en la dinámica de grupo focal. Este mencionaba que estas alternativas, si bien pueden representar

volumen y regularidad, por lo general pueden presentar retribuciones menores o condiciones de incertidumbre con respecto al pago. Por lo tanto, en virtud de las características salariales y operativas que se mencionaron anteriormente, estas agrupaciones pueden representar una opción de paso o momentánea para los instrumentistas graduados o estudiantes que posteriormente busquen una mejor realidad laboral.

Otro aspecto importante por mencionar es que un mismo tipo de práctica musical (como la académica, la tropical bailable o la música de bandas tributo) puede desempeñarse en distintos espacios artísticos y comerciales. Por ejemplo: un grupo tropical bailable tiene la posibilidad de actuar tanto en salones de baile y conciertos de música bailable como en el mercado de eventos privados (tales como bodas o eventos corporativos). Estas condiciones evidencian como la versatilidad, no solo en el manejo de géneros y estilos musicales, sino en la incursión de distintos espacios de ejecución, constituyen un elemento relevante para la consolidación de alternativas laborales. De esta forma se reafirma la importancia de la formación en gestión y habilidades de negocio, la cual es señalada ampliamente en los estudios referidos en esta investigación.

Las orquestas sinfónicas fueron una de las alternativas laborales más señaladas por todas las poblaciones (ejecutantes, docentes, egresados y estudiantes). No obstante, dentro de la esfera privada solamente la Orquesta Filarmónica, dirigida por el Maestro Marvin Araya, constituye una alternativa regular de empleo, al contar con una temporada regular de conciertos públicos, además de una agenda complementaria de eventos privados. A pesar de que existen otras iniciativas como La Orquesta, fundada por el Maestro Ricardo Vargas o La Orquesta de Costa Rica, dirigida por el Maestro Izmael Pacheco, su volumen de trabajo es esporádico y con pocas actuaciones al año. Así mismo, los músicos participantes en grupo focal manifiestan que las condiciones de honorarios de algunas de estas alternativas están por debajo de un mínimo aceptable.

La Orquesta Filarmónica, a pesar de ser un formato orquestal, está concentrada en la ejecución de música popular, tributos a artistas y ocasionalmente en acompañar personalidades musicales internacionales. De tal forma, que, dentro del quehacer privado, no se cuenta con una orquesta sinfónica que se dedique a la música de arte y pueda considerarse una alternativa laboral según los criterios de este estudio.

4.1.2 Alternativas públicas

Como se ha mencionado anteriormente, la Orquesta Sinfónica Nacional y las Bandas de Concierto de la Dirección General de Bandas son las instituciones empleadoras, con recursos públicos, más importantes en Costa Rica. En ambos casos se dedican a una práctica musical coincidente con la formación de la EAM, ya que están concentradas fundamentalmente en la ejecución que pertenece al canon y práctica de la música de arte. Existen otras agrupaciones como la Orquesta Sinfónica de Heredia (OSH), Orquesta Sinfónica de la Universidad de Costa Rica (OSUCR) o bandas municipales; no obstante, en ninguno de estos casos hay condiciones salariales y laborales que se equiparen a las de la OSN y Bandas de Concierto, ya que sus características de pago suelen ser por servicios profesionales y con temporadas menos regulares.

Una cualidad de estas agrupaciones (OSN y bandas de concierto) es que, en virtud de ser agrupaciones que pertenecen al aparato estatal, cuentan con condiciones laborales que no existen en ningún otro espacio de la ejecución, las de una plaza en propiedad. Los músicos que pertenecen a estas instituciones gozan de todas las garantías laborales de un funcionario público y tienen la posibilidad (en algunos casos y si la agrupación lo requiere) de ascender de puesto. No obstante, esta misma característica se traduce en que la oferta laboral sea sumamente baja, ya que, como señala Ávila (2018) la posibilidad de que un nuevo músico ingrese a la OSN es remota, pues es necesario que existan despidos, jubilaciones o un fallecimiento para que sea necesario realizar audiciones y contratar a personal nuevo. Al respecto Sanabria (2023) aclara que desde el 2017, debido a la tasa de cambio de personal de la

OSN, se han pensionado 30 músicos de esta agrupación. Lo que significa un poco más de 4 plazas que se liberan por año.

Estas afirmaciones son coincidentes con lo expresado en las entrevistas por la dirección de la EAM, la encargada del proceso de actualización curricular, la ex decana y los profesores de la EAM. En todos los casos, se manifiesta que las posibilidades para desempeñarse en la música académica son sumamente limitadas y que incluso algunos instrumentistas quedan absolutamente excluidos de ciertas agrupaciones. Por ejemplo, un guitarrista no es empleable en la OSN ni en Bandas de Concierto, pues estos ensambles no contienen guitarra. Sucede igual para los cuerdistas y pianistas en el caso de las agrupaciones de la Dirección General de Bandas.

De esta manera, la OSN y Bandas de Concierto, constituyen las opciones en ejecución más atractivas a nivel de estabilidad salarial, condiciones y derechos laborales para ciertas familias de instrumentos. No obstante, como se mencionó con anterioridad, la posibilidad de acceder a un puesto dentro de estas agrupaciones es sumamente remoto. Según lo comentado por los músicos participantes en el grupo focal, es importante destacar que, aunque la estabilidad salarial es única en estas instituciones, no necesariamente la retribución es mayor que en otras escenas. Rojas (2018) identifica que, en la Banda de Conciertos de Cartago, menos de la mitad de los integrantes recomendarían siempre a la agrupación como un lugar para trabajar y que existe (en el momento del estudio) insatisfacción con el salario y la relación entre sueldo y carga laboral.

En el caso de los cantantes de formación lírica (tal cual es enfoque en la formación vocal de la EAM) la posibilidad de participar en una ópera es limitada y las producciones realizadas por la Compañía Lírica Nacional son sumamente escasas como para ser consideradas una alternativa de trabajo.

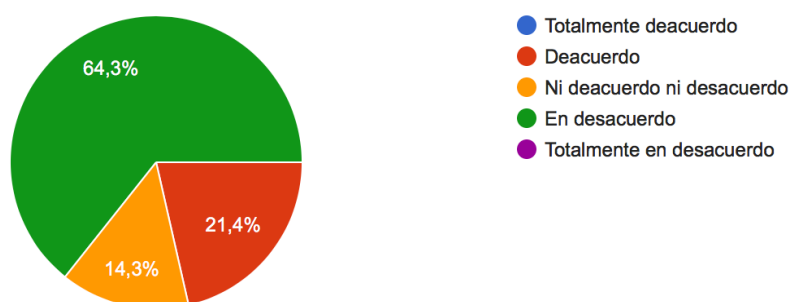
Sobre este aspecto es importante señalar lo mencionado por un de los participantes en la dinámica de grupo focal, quien menciona que en décadas anteriores hubo una efervescencia particular en el ámbito orquestal

costarricense con la apertura de orquestas sinfónicas como la OSH (Orquesta de Heredia) y la OSUCR (Orquesta de la Universidad de Costa Rica) y representaron un aumento en la oferta laboral para músicos con formación académica. Sin embargo, estos proyectos no cuentan con el mismo apoyo presupuestario que en años anteriores o bien se han comprimido a nivel de tamaño y frecuencia en las actuaciones. Pero uno de los problemas más importantes que señala es que la sobre oferta de músicos para ocupar estos puestos es altísima. De hecho, era común que los mismos músicos trataran de trabajar en varios proyectos a la vez para poder constituir un ingreso aceptable

En las figuras número 2 y 3 se refleja como los docentes y estudiantes actuales de la EAM coinciden con estas afirmaciones. Ambos gráficos responden a la pregunta: *Considera que en Costa Rica existen numerosas agrupaciones de música de arte (académica, clásica) que constituyan una opción laboral viable, que pueda brindar condiciones de trabajo estables y un salario digno (el necesario para cubrir las necesidades básicas propias).*

Figura 2

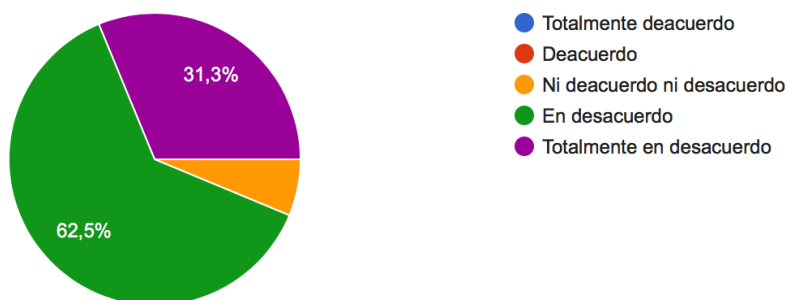
Percepción docente sobre la oferta de agrupaciones de música de arte



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación, 2023.

Figura 3.

Percepción estudiantil sobre la oferta de agrupaciones de música de arte.



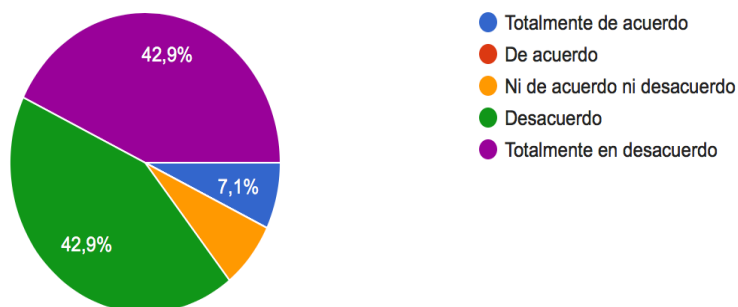
Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación, 2023.

Más del 60% de los profesores y más del 80% de estudiantes considera que no existen alternativas laborales numerosas dentro de la música de cámara o académica. Además, solo un porcentaje pequeño de los docentes (21,4%) manifiesta estar de acuerdo en que existen suficientes agrupaciones de música de arte.

De la misma manera, las figuras 4 y 5 muestran los resultados de estudiantes y docentes con respecto a la pregunta: *La actividad de músico solista en Costa Rica constituye una opción laboral viable, que pueda brindar condiciones de trabajo estables y salario digno (suficiente para cubrir las necesidades básicas propias).*

Figura 4.

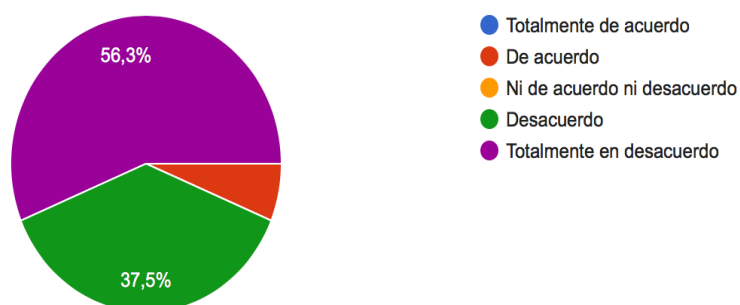
Percepción docente sobre la actividad laboral de músico de arte solista



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación, 2023.

Figura 5.

Percepción estudiantil sobre la actividad laboral de músico de arte solista



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación, 2023.

En este caso, más del 80% de los docentes y más del 90% de los estudiantes consideran que la actividad de músico solista (tal cual se enseña en la EAM) no constituye una alternativa laboral viable. En el caso del cuerpo docente, no hubo ninguna respuesta en las opciones: de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Los siguientes datos permiten comprender mejor las posibilidades laborales que las agrupaciones de la esfera pública representan. Más del 50%

de los graduados manifiesta haber trabajado en una agrupación de esta naturaleza. No obstante, solamente el 35.7% de participantes manifiestan que la ejecución musical les represente más del 50% de sus ingresos y ninguno uno de ellos se dedica exclusivamente a esta actividad, ya que en lo otros casos es complementado con la docencia o con otras actividades.

Un elemento por destacar en la complejidad de las alternativas laborales en Costa Rica es lo señalado por varios participantes en la dinámica de grupo focal. Ellos mencionaban que no necesariamente el trabajo que hay disponible se corresponde con los gustos y preferencias del ejecutante, y que incluso pueden llegar a ser antagónicos. Es decir, es posible que la música que un artista prefiera tocar no sea la que le procure los ingresos económicos más relevantes.

El sustentante considera, en su papel analítico y de interpretación en el contexto de una investigación cualitativa, que el factor de realización personal puede cobrar importancia cuando a un artista se le presenta la oportunidad de participar en un proyecto, concierto o actividad que, si bien no le represente un ingreso apropiado, sea atractiva a nivel de experiencia profesional o personal. Incluso puede llegar a representar una especie de apuesta o inversión para poder colocarse en una escena a la que no pertenece o bien establecer relaciones profesionales en una alternativa laboral de una categoría mayor. En relación con la importancia de efectuar cierto tipo de trabajos, por encima del beneficio económico, Bellis (2006) señala que las razones más importantes para hacerlo son las relaciones profesionales y contactos que se puedan establecer, la posibilidad de participar de una experiencia artística de alto valor, la obtención de créditos y curriculum o bien la posibilidad de que ese trabajo proporcione un material (en video o audio) útil para el catálogo del artista.

4.2 Determinar la empleabilidad en ejecución del instrumento o canto en relación con las áreas laborales identificadas

Como se ha descrito de forma amplia con anterioridad, la empleabilidad se refiere, entre otras cosas, a la capacidad que tiene un individuo de

transformar los conocimientos y habilidades adquiridas en oportunidades concretas de empleo. En relación con este tema (Hillage y Pollard, 1998) citados Peiro y Yeves (2017) apuntan que la empleabilidad es:

La capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio. (p. 25)

A pesar de que lo manifestado por Hillage y Pollard se relaciona propiamente a la esfera empresarial, o bien, a áreas laborales de carácter más tradicional, los elementos que señala son completamente aplicables al ámbito de las artes musicales. Es decir, un músico ejecutante precisa encontrar empleo, es posible y deseable también la capacidad de ascender a mejores roles dentro de ese empleo. Por ejemplo, un artista que es contratado para acompañar a otro eventualmente podría ser convocado para grabar o bien para asumir tareas de producción, arreglo o dirección musical. Pero de todas las ideas que señalan los autores, la más elemental, y que aplica para cualquier profesional, es la posibilidad de encontrar un trabajo que satisfaga al trabajador.

Ahora bien, como se ha descrito anteriormente, las principales oportunidades laborales en ejecución en Costa Rica no se encuentran necesariamente vinculadas con la práctica canónica de la academia. Esta separación propicia un escenario laboral de gran complejidad para los estudiantes graduados de la EAM. Por un lado, su formación no los prepara verdaderamente para los quehaceres musicales sobre los que hay mayor demanda y por el otro, aquellos espacios en los que si se puede ejecutar la música para la que fueron entrenados son tremendamente escasos.

El profesor Alonso Torres manifiesta que considera difícil que el currículo que proporciona la EAM sea suficiente para garantizar la empleabilidad de los estudiantes en las oportunidades laborales disponibles de ejecución del instrumento o canto. Esta apreciación se ve respaldada por los graduados que

participaron en la investigación, ya que solamente un 35% perciben la mayoría de sus ingresos mensuales (60% o más) por concepto de su actividad como ejecutante o cantante. Incluso, el 42,9% manifiesta percibir 20% o menos de sus ingresos de parte de esta actividad.

Lo anterior es coincidente con lo señalado por Bennett (2007), quien menciona que los resultados de su estudio arrojan que la mayoría de los músicos en lugar de vivir de la música, financian su actividad musical viviendo de otras fuentes de trabajo.

A nivel de competencias, habilidades y saberes, solamente un 14% de los graduados manifiesta haber recibido una formación que los preparara para las oportunidades laborales disponibles y el 85% de ellos manifiesta, como se mencionó anteriormente, que hay habilidades musicales necesarias que no fueron recibidas de forma satisfactoria en la EAM. Estos resultados refuerzan las posturas de Vernia (2017), quien menciona que los planteamientos curriculares de los conservatorios se encuentran alejados de las demandas y realidades sociales.

Las situaciones descritas anteriormente denotan un escenario adverso para convertir las competencias desarrolladas en la academia en oportunidades concretas de trabajo en ejecución o canto. Esto explica por qué el 85% de los graduados y exalumnos encuestados se dedica preponderantemente a la docencia en instituciones, academias o de forma particular.

La actividad docente, es sin duda alguna, una de las principales fuentes de trabajo para los profesionales en artes musicales que provienen de instituciones universitarias. Bennett (2007) condujo un estudio, con músicos del Europa y Australia, en el que se señalaba lo siguiente:

Un hallazgo significativo fue que la mayoría de los músicos dedican más tiempo a enseñar que a tocar, lo que genera preguntas cruciales sobre la relevancia de las estructuras curriculares existentes. La interpretación fue la segunda actividad más común para los músicos, pocos de los cuales trabajaban

exclusivamente en funciones de interpretación. Se encontró que pocos músicos se involucraban únicamente con la música clásica: más bien, los músicos tendían a ser musicalmente multilingües.

Esta realidad, como bien se expuso en el párrafo anterior, no es diferente para la EAM. Por esta razón es que, producto del anterior proceso de actualización curricular, se decidió crear la licenciatura en enseñanza del instrumento o canto. Esta licenciatura permitía subsanar una de las deudas más importantes, a nivel de empleabilidad, que tenía la EAM con sus estudiantes, ya que el título de licenciatura en ejecución no era reconocido con esa misma categoría (licenciatura) a nivel de enseñanza.

Lo anterior significa que, antes de la creación de esta nueva licenciatura, los títulos de licenciaturas y bachilleratos en ejecución de la EAM, tampoco brindan a los estudiantes condiciones de empleabilidad e inserción laboral competitivas, aún en la mayor fuente de trabajo a la que pueden acceder.

Específicamente en el área de la ejecución y el canto surge la inquietud: ¿si lo saberes que se priorizan en el actual modelo formativo de la EAM no son totalmente pertinentes para las demandas del quehacer laboral, entonces cuáles son?

Mediante la técnica de grupo focal con músicos activos y con alta experiencia en diferentes escenas de la ejecución se identifican los siguiente elementos: lecto escritura, entrenamiento auditivo, eficiencia en la preparación de alto volumen de repertorio, versatilidad en el manejo de géneros y estilos, mantener un nivel técnico solvente, calidad del sonido producido, sensibilidad para comprender el papel y contexto en el que se debe desempeñar el instrumento propio en un ensamble, adaptabilidad musical para enfrentar imprevistos, capacidad de autogestión y emprendimiento.

Así mismo hay otros elementos que se destacan, con igualdad de importancia, pero que no responden a cualidades musicales; sino a aspectos éticos en el ambiente laboral. Entre ellos se mencionan: adaptabilidad a las

condiciones de trabajo, responsabilidad, puntualidad, habilidades interpersonales y gestión del tiempo.

Estos señalamientos discutidos en el grupo focal son coincidentes con lo que manifiestan los músicos ejecutantes a través de cuestionario (ANEXO 4). En este instrumento el 96% de los encuestados identificó el manejo de estilos y el entrenamiento auditivo como unas de las habilidades más relevantes. Adicionalmente, la lectura musical, la improvisación y los conocimientos en autogestión fueron señalados por el 70% de los encuestados.

Las áreas competenciales identificadas desde la práctica de los músicos ejecutantes son congruentes, en su mayoría, con las cuatro categorías de saberes que Till (2017) identifica como necesarias de incluir en un programa de educación en música popular: práctica, vocacional, crítica y tecnológica.

En la presente investigación se determinaron varias categorías de competencias que los participantes señalan como necesarias para poder acceder a oportunidades laborales. A pesar de que estas son coincidentes en su mayoría con la clasificación de Till (2017), para efectos de este trabajo se utilizará una nomenclatura y clasificación distinta. Estas son: musicales, tecnológicas, en emprendedurismo y ética laboral.

4.2.1 Competencias musicales

4.2.1.1 Competencias en entrenamiento auditivo

Para López-Galatayud (2023) el concepto de percepción musical agrupa “elementos auditivos relacionados con el sonido tales como: la discriminación de tono y percepción de la entonación, identificación de intervalos” (pp.56,57).

Wolf y Kopiez (2018) desarrollan y validan un instrumento de evaluación de entrenamiento de oído musical cuyas pruebas incluyen: discriminación de tono, discriminación de escalas, identificación de tónicas en una melodía dada,

discriminación de calidades de acordes, discriminación de acordes a partir de información parcial y discriminación de patrones rítmicos.

Este cuerpo de habilidades aurales es de gran utilidad para cualquier profesional de la música. No obstante, son especialmente necesarias para los músicos que se desenvuelven en escenas artísticas y laborales donde no se les proporciona o facilita partituras y en las que se espera que sea el mismo ejecutante el que extraiga el contenido de sus partes a partir de referencias auditivas.

Ahora bien, no solamente es importante un correcto entrenamiento auditivo para aprender música sin referencias escritas previas. Un oído atento permite al ejecutante tener adaptabilidad musical para enfrentar imprevistos, desarrollar intuición melódica y armónica y facilita las capacidades de improvisación.

Como se mencionó anteriormente, la importancia del entrenamiento auditivo es coincidente con lo que mencionan los músicos ejecutantes que participaron del cuestionario #4 (ANEXO 4), el 95,7% de ellos lo señala como una de las competencias más importantes en el desarrollo de su labor.

En la formación académica tradicional las habilidades auditivas se imparten, de forma conjunta con la lecto-escritura, a través de la disciplina de solfeo. Shifres y Tovar (2015), sostiene que esta disciplina tiene como fin desarrollar familiaridad con el sistema de notación musical y, mediante una práctica de asociación, ir relacionando las representaciones gráficas de alturas e intervalos con su correcta entonación. Actualmente, los planes actuales de bachillerato y licenciatura de la Escuela de Artes Musicales destinan dos cursos a esta práctica.

Sin embargo, en la práctica académica del solfeo, el entrenamiento del oído musical era un objetivo de segundo orden. Shifres y Tovar (2015) mencionan:

Es importante destacar que paradójicamente el modelo tradicional de formación musical que denominamos modelo conservatorio valora las habilidades de audición en tanto se subordinan a un modelo de ejecución musical basado en la lectura de partituras, ya que prácticas tales como tocar de oído están fuera de su previsión y estima. En definitiva se valora un buen oído musical para poder tener una buena lectura musical. Por ello, la educación musical, lejos de hacerse cargo del desarrollo de las habilidades auditivas, partía de su existencia. De ahí el prestigio que ostenta aún hoy la posesión de oído absoluto, una capacidad que no está directamente vinculada al desarrollo de la musicalidad, pero que a menudo es vista como un punto de partida, o una ventaja, para la resolución de los problemas de ajustes en la ejecución. (p.11)

No obstante, los requerimientos de la ejecución de la música de arte no necesariamente demandan o exigen las mismas habilidades auditivas que la música popular. Un ejemplo de lo anterior es lo mencionado por uno de los músicos que participantes del grupo focal. Este hacía énfasis en la necesidad de transcribir la música, debido a la imposibilidad de recordar de memoria el alto volumen de repertorio. Ahora bien, la práctica de extraer auditivamente la música que se debe ejecutar es un quehacer común en el ámbito de la música popular. Esto se debe a que no es habitual (en varias alternativas laborales) que esta se encuentre registrada en partitura. Se espera que los coristas puedan crear o sacar sus voces de apoyo a la voz principal, que los bajistas, guitarristas y tecladistas identifiquen la armonía, así como lo bateristas y percusionistas las bases y “breaks” rítmicos. Incluso se espera que contribuyan creativamente en el acabado final de los arreglos musicales.

Estas apreciaciones se ven respaldadas por lo mencionado por el guitarrista de Joaquín Sabina, Borja Montenegro, en su convivio el 24 de febrero del 2023, antes de su concierto en Costa Rica. El mencionaba que cuando fue contratado para la gira en cuestión, solamente le indicaron los temas por tocar y los tonos. No recibió ningún tipo de partitura o guía armónica de los mismos. (Comunicación personal, 24 de febrero 2023).

Este tipo de ejercicio no es común en la práctica de la música académica, debido a que lo que el músico (solista o de orquesta) debe ejecutar, por lo general se encuentra escrito y altamente determinado. Ahora bien, lo anterior no significa que el músico de práctica académica no deba tener un oído entrenado, sin embargo, como se mencionó anteriormente; las necesidades son diferentes.

4.2.1.2 Competencias en versatilidad en el manejo de estilos

El manejo de diferentes estilos y géneros musicales es otra de las grandes áreas de competencia que se han identificado en la presente investigación. Como se mencionó en apartados anteriores, los ejecutantes manifiestan que una de las características más importantes con las que debe contar un músico para mantenerse relevante es la versatilidad. Esto se debe, según señalan, a la imposibilidad de procurar un ingreso estable dedicándose únicamente a un estilo musical.

En relación con lo anterior Capistrán (2021) señala:

En este apartado ha quedado de manifiesto que el mundo al que se van a enfrentar los futuros profesionales de la música se caracteriza por el reto para conseguir empleo, por la demanda de músicos más versátiles, equipados con conocimientos, habilidades y destrezas diversas que les permitan ofrecer sus servicios y abrirse paso en el mundo laboral. (p.111)

Estas apreciaciones son coincidentes con lo señalado por los músicos ejecutantes encuestados mediante el cuestionario # 4. El 95,6% manifiesta que el manejo y versatilidad en estilo musicales es una de las habilidades más importantes dentro de su quehacer laboral.

La versatilidad en el manejo de géneros musicales se podría comparar con los aspectos estilísticos de interpretación de los periodos que se estudian en la formación académica. A pesar de que, en esta no se contempla la ejecución

de estilos o géneros populares, si es necesario conocer las particularidades de interpretación de los periodos renacentista, barroco, clásico, romántico, movimientos de vanguardia, etc. De hecho, en algunas secciones de instrumentos es un requisito abarcar con regularidad en el repertorio una diversidad de periodos estipuladas en el programa de estudios.

Esta comparación es importante porque evidencia un paralelismo entre las dos prácticas: la versatilidad es un aspecto valioso y una característica deseable para cualquier músico, independiente del tipo de práctica al que se dedique (tanto para el trabajo en música popular, como para la ejecución orquestal o solista). No significa lo anterior que la especialización no sea importante o que no pueda brindar estabilidad laboral, sin embargo, desde el perfil de músico profesional ejecutante, la mayoría debe estar en contacto con diferentes músicas, estilos y géneros en su quehacer diario.

A pesar de su importancia, en la dinámica de grupo focal uno de los músicos participantes manifestaba que en la Escuela de Artes Musicales no hay una correcta formación estilística y que existe una tendencia a la “romantización” en la ejecución del repertorio.

4.2.1.3 Competencias en lecto-escritura

En el contexto de la práctica académica, la lecto-escritura musical es uno de los conocimientos que se entrenan desde más temprana edad. Tal cual se constituyen las mallas curriculares, es absolutamente imperativo contar con bases sólidas en este aspecto de la formación. Ahora bien, en contextos de música popular o de experiencias de aprendizaje no formal, es posible que los ejecutantes desarrollen un alto nivel performativo sin haber desarrollado competencias de lecto-escritura avanzadas o sin contar con ellas del todo. Sobre este fenómeno existen casos mundialmente famosos, como lo es el de Paco de Lucía.

No obstante, algunos de los músicos de la escena popular que participaron en esta investigación manifiestan que para poder manejar

versatilidad y altos volúmenes de trabajo, es absolutamente imprescindible poder leer música y anotar todo aquello que les pueda permitir desenvolverse con tranquilidad en el momento de la ejecución. Uno de los participantes comentaba que es imposible aprenderse de memoria la cantidad de repertorio que se ejecuta en una semana de trabajo.

En relación con lo anterior, varios músicos participantes que no contaron con una experiencia educativa formal decidieron aprender lecto-escritura como una necesidad de mejorar su perfil profesional. Manifiestan, además, que existen cierto tipo de alternativas laborales en las que es requerido contar con una lectura fluida. Estas declaraciones son coincidentes con los resultados del cuestionario #4 (músicos ejecutantes). El 70% de los participantes señala la lecto-escritura como una de las competencias más relevantes dentro de su quehacer laboral.

4.2.1.4 Competencias en improvisación, creatividad y espontaneidad

La improvisación musical es uno de los elementos más mencionados por los graduados de la Escuela de Artes Musicales cuando se les consultó sobre cuáles habilidades o competencias consideraban que debían reforzarse o comenzar a impartirse. Además, es mencionada por el 70% de los músicos ejecutantes como una de las habilidades más relevantes dentro de su quehacer laboral diario.

Al respecto de este tipo de práctica, Chevais, citado por Peñalver (2012):

Leer un texto en francés, hasta en voz alta, no es hablar francés; descifrar un ejercicio de solfeo no es hablar la lengua musical. Utilizar el lenguaje musical es disponer de él libremente para expresar un sentimiento. [...], hay un solo modo que induce a hablar el lenguaje musical: La improvisación; y éste es el que se deja de lado deliberadamente. Todo contribuye a desarrollar el sentido de la imitación, el recuerdo de los sonidos, de los signos, el razonamiento mismo, pero nada, excepto el trabajo libre, pone en ejercicio

musicalmente la facultad principal del niño: la imaginación. (párr. 2, Sección de introducción)

El enunciado anterior es especialmente vigente cuando se identifica que la improvisación es una práctica altamente común en muchas esferas de la música popular. Incluso en espectáculos altamente producidos y con una partitura definida y determinada (como obras de teatro musical) existe el espacio para este tipo de recurso. Es decir, la práctica improvisatoria y los resultados que esta puede proporcionar son, en varios contextos laborales, los que se esperan (por sobre la escritura detallada). Uno de los músicos participantes de grupo focal sostiene que, así como existen circunstancias en que hay que ejecutar únicamente lo que esté escrito en la partitura, habrá otras situaciones en que es requerida la espontaneidad y contribución creativa del ejecutante. Así mismo menciona que es importante: *“poder escuchar, y rápidamente poder intuir que podría quedarle bien a esto que estoy escuchando”*.

En relación con lo anterior Nettl, citado por Chiuminatto (2018) señala:

Considerando estas ideas, podemos señalar que la improvisación musical no constituye un evento en esencia impredecible ni anárquico, sino más bien establece un acontecimiento deliberado que es comparable a los procesos de la composición musical. En este sentido, tanto la improvisación como la composición musical forman parte de un continuum, ambos puntos diferenciados por el nivel de espontaneidad, es decir, por la diferencia de tiempo entre la creación y la presentación. (p.14)

Las competencias necesarias para la improvisación no se suelen entrenar en la formación académica tradicional. Nettl y Rusell, citados por Blas (2012) manifiestan:

...a la improvisación musical como un “arte relegado” injustamente por la academia, en el marco de esta asociación a lo no preparado y por ende no racional en contraposición con la rigurosidad en la planificación,

lo racional y lo ordenado que aparece representado en la obra acabada, producto de la composición. (párr. 3, introducción).

Curiosamente, la práctica improvisatoria no es exclusiva de la música popular, ni tampoco fue ajena dentro del quehacer de los músicos que pertenecen a lo que hoy día entendemos como el canon académico. Alcalá-Galiano (2007) menciona:

Bach podía improvisar sin detenerse durante dos horas sobre un tema coral, por ejemplo, realizando primero el preludio y fuga, a continuación una serie de armonías más ligeras como un trío, y luego un preludio coral para acabar con otra fuga, y por supuesto combinando otros temas que le iban surgiendo, con el tema original. (p. 31)

En relación con la desaparición de la práctica improvisatoria en el canon de la música de arte Moore (1992) indica lo siguiente:

La evidencia escrita respalda la posición de Ferand sobre la importancia de la improvisación en todas las épocas de la tradición de la música clásica de occidente exceptuando el presente. Incluso en el siglo XIX es claro que la improvisación constituía una habilidad indispensable para la mayoría de los músicos profesionales. Sabemos que Brahms, Paganini, Chopin, Clara y Robert Schumann, Mendelssohn, Hummel, Cramer, Ries, Spohr Joachim y Schubert, por mencionar algunos pocos nombres familiares, eran consumados improvisadores además de compositores y ejecutantes de música precompuesta. (p. 62)

Las declaraciones de Moore y de Blas son coincidentes con la ausencia de cursos obligatorios, en las mallas curriculares de la EAM, que se concentren en este tipo de entrenamiento. Ahora bien, es importante aclarar que la práctica improvisatoria, tal y como indica Moore (1992), desapareció de la instrucción de la música de arte en los conservatorios en general, y que esta observación no corresponde a una particularidad de la EAM.

4.2.1.5 Otras competencias musicales

Además de las habilidades expuestas anteriormente, hay otras competencias sobre las que los músicos ejecutantes no se extendieron por considerarlas obvias. No obstante, durante los ejercicios de grupo focal se pudo evidenciar la importancia de estas. Entre ellas se encuentra el dominio técnico del instrumento. Uno de los participantes mencionaba: *“todos podemos tener carencias técnicas, pero hay un rigor técnico que hay que tratar de perseguir aunque usted sea un músico popular”*, otros participante mencionaba: *“musicalmente (hay que) tener la habilidad de hacer las cosas”*.

Otra de las competencias destacadas por los músicos fue la habilidad para comprender el rol musical que debe desempeñarse en una situación específica. Este elemento se relaciona no solo con la creatividad y espontaneidad que se requieren en la práctica improvisatoria, sino también con el juicio de como participar musicalmente ante determinadas circunstancias.

El último elemento que fue señalado por algunos de los músicos ejecutantes está relacionado con el conocimiento armónico. Este elemento es especialmente importante para aquellos instrumentistas cuyo trabajo este concentrado en esa dimensión de la construcción musical, como: guitarristas, pianistas, bajistas y similares. No obstante, también es un área de conocimiento útil dentro de la práctica improvisatoria para cualquier instrumentista melódico.

4.2.2 Competencias tecnológicas

El desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de software especializado, equipo de audio (tanto para aplicaciones en vivo como en estudio de grabación), herramientas de creación y producción son algunos de los elementos que los grupos participantes señalaron de forma recurrente.

Las competencias relacionadas con producción y grabación fueron señaladas como relevantes por un 43,5% de los participantes del grupo de músicos ejecutantes. Esto es coincidente, con lo identificado en dinámica de

grupo focal, con respecto a las alternativas laborales relacionadas con la producción de *jingles*, maquetas o grabaciones para otros artistas. Así mismo, varios estudiantes y graduados manifestaron, por medio de cuestionario, la necesidad de recibir formación en tecnologías de audio y producción musical.

Las apreciaciones de los participantes no figuran dentro de las áreas competenciales señaladas por Bennett (2007) o en la evaluación conducida por pares externos en el anterior proceso de actualización curricular de la EAM. De tal manera que se constituye como una nueva demanda de conocimiento y saberes que la unidad académica debe atender.

4.2.3 Competencias en emprendedurismo y ética laboral

Una de las principales tendencias en la mayoría de grupos participantes (estudiantes, graduados y músicos ejecutantes), fue el énfasis en un conjunto de competencias que no corresponden a habilidades musicales, pero que ellos ponderan como imprescindibles para el desarrollo profesional. Estas habilidades se encuentran relacionadas con autogestión, emprendimiento y marketing y ética laboral.

Estos elementos han sido señalados de forma amplia en múltiples estudios internacionales y apuntan a una misma realidad: los estudiantes y profesionales de la música necesitan estar equipados para poder gestionar, mercadear y vender su quehacer.

En relación con lo anterior, Capistrán (2021) mencionaba que unos de los participantes de su investigación manifestaban:

La universidad no da, lo que tiene que ver con un aspecto de economía. ¿Cómo voy a vender mi producto? ¿Cómo voy a vender mis servicios profesionales? Así como lo hace cualquier otro profesional, un médico, un psicólogo. ¿Cómo? Los alumnos no tienen esas herramientas. No saben cómo. (p.110)

Tal y como se ha desarrollado hasta el momento, las características de las alternativas laborales descritas en esta investigación vuelven necesario que el músico tenga una visión de negocio sobre si mismo. Uno de los músicos participantes en la dinámica de grupo focal mencionaba que, aunque no se tenga una empresa como tal, es imprescindible tener una actitud empresarial para manejarse como artista “freelance”. Mencionaba, además, que las capacidades musicales y técnicas de ejecución instrumental, en si mismas, son insuficientes para garantizar la empleabilidad. Otra participante complementaba indicando la importancia del orden administrativo y financiero, un correcto establecimiento de precios y la formalidad para gestionarse como una marca personal.

Estas reflexiones revelan la importancia de entender al profesional de la música desde una óptica integral y completa y no solo desde sus capacidades técnico musicales en la ejecución. Así mismo, exponen de forma patente, la necesidad imperiosa de dotar a los estudiantes de herramientas para poder convertir sus capacidades en oportunidades de empleo.

Al respecto, uno de los estudiantes graduados de la EAM menciona por medio de cuestionario: *(Es necesario) Interrumpir la idea de que se puede vivir bien de ser ejecutante clásico cuando no hay espacio laborar pertinente ni oportunidades en el país.*

La importancia de habilidades de emprendimiento, para los profesionales de la música, es ampliamente expuesta por varios autores, como se mencionó anteriormente. Bennett (2007) expone que las habilidades de negocio representan la tercera área curricular más demandada en un estudio conducido con profesionales de la música de Australia y Europa. Además, señala: “una base más amplia de habilidades aumentaría las oportunidades para que los músicos accedan a puestos secundarios o alternativos calificados con mayores recompensas financieras y, posiblemente, más satisfacción personal” (p. 185).

El conjunto de competencias relacionadas con el emprendimiento y autogestión pueden representar un factor decisivo y una posibilidad, en el

desarrollo profesional del músico. Durante la dinámica de grupo focal, la cantante Ana Roldán, explicaba como logró generar un proyecto musical dirigido a locales comerciales (bares, restaurantes y similares) pero eliminando la incertidumbre en la retribución económica, es decir, manejando contrataciones por honorarios fijos. La ruta para lograr estas condiciones, en un mercado que habitualmente se percibe como inestable, fue la diferenciación artística (una propuesta única), el establecimiento de alianzas y una gestión con actitud empresarial alrededor del proyecto.

Otro elemento señalado, de forma insistente, por los músicos ejecutantes en la dinámica de grupo focal es aquel relacionado con la ética laboral y las habilidades blandas. Los participantes indicaron que aspectos como: la responsabilidad, puntualidad, buenas relaciones personales y respeto por el trabajo que hay que realizar son cualidades que marcan un diferenciador relevante. Incluso, varios de los participantes apuntaron primero este tipo de características por encima de las competencias musicales.

Lo anterior es explicado por el bajista Mario Álvarez, en la dinámica de grupo focal, al indicar que uno de los elementos más importantes, más allá de solo ejecutar bien, es comprometerse y respetar el material que se está ejecutando, además de tener disposición y una buena actitud de trabajo. Incluso, otro de los participantes, Daniel Morera, señala que hay proyectos musicales donde puede ser más importante, para el empleador, el clima personal sobre la excelencia musical. Así mismo, se enfatiza de forma insistente en la puntualidad y responsabilidad con el trabajo que hay que desarrollar. Los participantes indican que: preparar o estudiar la música y ser respetuoso de los horarios de ensayo, montaje o prueba de sonido son características altamente valoradas y que pueden marcar la diferencia entre la preferencia de un músico sobre otro.

4.3 Comparación entre la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica con respecto a las competencias musicales y profesionales requeridas en las áreas laborales de las disciplinas estudiadas

La Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica, como se ha mencionado anteriormente, constituye una de las principales instituciones de formación musical a nivel de educación superior en el país. De hecho, es la casa de enseñanza (en artes musicales) de más tradición y antigüedad en Costa Rica. Es importante recordar que, antes de configurarse como la actual EAM, era el Conservatorio Nacional de la Música.

Actualmente la Escuela de Artes Musicales ofrece cuatro tipos de rutas de formación para los estudiantes interesados en graduarse con un título en música. Estas alternativas son: ejecución instrumental o canto, enseñanza de la música, dirección musical y composición musical. Adicionalmente la EAM ofrece la posibilidad de estudiar dos licenciaturas, además de las alternativas ya mencionadas. Estas son: licenciatura en acompañamiento al piano y licenciatura en enseñanza del instrumento. Es importante mencionar que la alternativa de enseñanza de la música es una carrera compartida con la Escuela de Formación Docente.

4.3.1 Carreras impartidas

La presente investigación se concentra específicamente en la primera ruta o alternativa descrita, los grados y posgrados en ejecución instrumental o canto. En esta categoría, la EAM ofrece las opciones descritas en la siguiente tabla:

Tabla 7. Lista de especialidades instrumentales impartidas en la EAM según familia

Familia	Instrumento
Cuerdas	Violín
	Viola
	Cello
	Contrabajo
Metales	Trompeta
	Trombón tenor, trombón bajo
	Corno Francés
	Eufonio
	Tuba
Maderas	Oboe
	Flauta
	Clarinete
	Fagot
	Saxofón
Otros	Guitarra
	Piano
	Canto
	Percusión

Nota: Elaboración propia, 2023.

La especialización en instrumentos, además del canto, que ofrece la Escuela de Artes Musicales corresponde, sobre todo, a la mayoría de instrumental que se encuentra en una orquesta sinfónica tradicional. Además, se incluye canto, piano, saxofón y guitarra.

Es importante recordar que la conformación de una Orquesta Sinfónica Nacional era una inquietud en la sociedad costarricense desde mediados del siglo XIX y que logra materializarse a inicios de la década de los 40, al igual que

la fundación del Conservatorio Nacional de la Música (Vargas, 2011). De esta manera, el cuerpo de carreras constituye la respuesta educativa a las necesidades, visión y prioridades formativas de la época.

La oferta de carreras en instrumento para grado y posgrado de la Escuela de Artes Musicales es probablemente la más amplia en Costa Rica. En el momento de redacción de este documento, la Escuela de Música de la Universidad Nacional ofrecía 8 alternativas de instrumento y el Instituto Nacional de la Música 14. Por su parte la EAM ofrece 18 especialidades o énfasis instrumentales.

En relación con las alternativas laborales descritas, la especialización instrumental de la EAM puede cubrir las necesidades y demandas de las opciones con financiamiento estatal descritas en este estudio: Orquesta Sinfónica Nacional y Bandas de Concierto de la Dirección General de Banda. Es importante recordar que estas alternativas representan oportunidades de trabajo escasas, que dependen de la jubilación o despido de un integrante de las mismas para que se someta a concurso un puesto de trabajo.

Ahora bien, a pesar de contar con la oferta más alta de grados y posgrados en especialización en ejecución, existen algunos instrumentos de alta demanda en las alternativas laborales privadas que no son ofertados, por ejemplo: bajo eléctrico, guitarra eléctrica y batería (por mencionar algunos). La mayoría de músicos ejecutantes que participaron en la dinámica de grupo focal se desempeñan en formatos que incluyen estos instrumentos y que son necesarios para las conformaciones más comunes en muchos de los géneros en los que se desenvuelven.

4.3.2 Enfoque de especialización en música de arte

La EAM ofrece numerosas carreras en instrumentos que participan comúnmente en las alternativas laborales descritas con anterioridad. Especialidades como la guitarra, canto, piano, percusión, los instrumentos de bronce presentes en la música tropical y similares son ejemplo de varios de

ellos. No obstante, la orientación y el enfoque que brinda la formación de la EAM no se relaciona verdaderamente con las usanzas, estilos y necesidades de las músicas que se suelen ejecutar en las alternativas laborales. Como se ha mencionado anteriormente, la EAM proviene de una tradición formativa relacionada con la instrucción en la formación de música de arte y en el modelo de conservatorio.

Lo anterior puede verse ejemplificado en los repertorios sugeridos para la admisión del año 2024. La sección de piano solicita tres obras contrastantes de periodos barroco, clásico y obra libre. En el caso de la audición para violín es obligatorio presentar un movimiento de Bach de violín solo entre las partitas I, II o III y un movimiento de concierto a escoger entre los conciertos de Mozart No. 3 y No. 4, Kabalevsky, Viotti No. 22, Bruch No.1, entre otros. La sección de guitarra solicita la ejecución de seis obras que cubran los estilos: barroco, clásico-romántico, nacionalista, estudio de velocidad, costarricense y latinoamericano. Es importante aclarar que si bien la sección de guitarra solicita la ejecución de repertorio costarricense y latinoamericano, este se refiere a obras compuestas dentro de la técnica y tradición de la guitarra clásica. Torres (2022) manifiesta que es común que en los programas de estudio de la cátedra de guitarra se incluyera música de compositores latinoamericanos como Eduardo Martín y Jorge Cardoso, cuyas obras están construidas como reducción para el instrumento de los estilos populares de Cuba y Argentina, sus países de origen respectivamente y que son obras imposibles de ejecutar o enfrentar sin las competencias técnicas que desarrollan típicamente los guitarristas clásicos.

El enfoque predominante de la instrucción en música de arte en la EAM es congruente con las necesidades y visión formativa con la que el Conservatorio Nacional de la Música fue creado. De esta manera, podría considerarse que es una institución pertinente en la formación de músicos orquestales y en la tradición del canon de la música clásica y sus prácticas asociadas. Sin embargo, si se realiza un examen más profundo de la misión y visión que la institución promulga, es posible encontrar tensiones entre la

propuesta formativa y las necesidades y demandas de los distintos sectores del país.

Lo mencionado anteriormente puede verse respaldado en las declaraciones del profesor de cursos teóricos Gabriel Venegas, sobre cómo se relacionan los saberes que se imparten en la EAM con respecto a los espacios laborales disponibles. El manifiesta que: *“ninguno de esos cursos (armonía, análisis, solfeo, gestión cultural), a donde se tratan esas habilidades, están enfocadas para el desempeño en esa situación específica”*.

Lo señalado por el profesor Venegas es coincidente con las apreciaciones de los estudiantes, graduados y profesores de la EAM. El 78,6% de los profesores que participaron en esta investigación manifiesta que los estudiantes no se encuentran preparados para el entorno laboral costarricense. Dentro de sus apreciaciones se pueden encontrar manifestaciones como las siguientes:

Las mallas curriculares están enfocadas en la ejecución solista de música académica, con un marcado alejamiento de la realidad laboral del país.

(es necesario) Incluir el desarrollo de habilidades propias de la música comercial; improvisación, arreglo musical, etc. Manejo de herramientas de grabación, diseño, promoción, etc.

En general incluir competencias que permitan al estudiantado comprender mejor cómo funciona la música en la sociedad fuera del contexto de la música clásica.

Desde las opiniones de los estudiantes y graduados se identifica una coincidencia con lo declarado por los docentes. El 81% de los estudiantes participantes manifiesta que hay competencias que no están recibiendo y que son necesarias en los entornos laborales, de la misma manera el 85% de los graduados tiene la misma apreciación.

En concordancia con estos resultados, los estudiantes señalan algunos de los cambios a nivel filosófico y práctico que consideran deberían existir en las mallas curriculares y en la oferta académica de la EAM:

Repensar el espacio como una escuela que se debe comprometer a formar profesionales competentes en el contexto práctico más allá del academicismo utópico que solo cobija a unas cuantas figuras institucionales que creen que su realidad puede aplicar de manera general.

Que se den cursos con diferentes énfasis y objetivos, por ejemplo, los cursos teóricos, que se pueda elegir si llevar con un enfoque hacia lo académico o si se lleva con un enfoque hacia la música popular. Que se dé importancia a proporcionar una educación integral que reconozca la importancia de habilidades blandas dentro del ámbito musical, es decir, habilidades de comunicación, expresión corporal, gestión de proyectos, liderazgo, etc.

Requerimientos de música popular, ritmos latinos, improvisación

Estas apreciaciones, como se ha mencionado con anterioridad, ya habían sido señaladas de forma amplia por el proceso de evaluación y diagnóstico emprendido en la gestión de María Clara Vargas Cullel. Los evaluadores externos de las Universidades de Chile, México y Argentina acotaban la deuda que tenía la EAM en cuanto al ofrecimiento de cursos que incluyeran saberes de música popular y jazz.

4.3.3 Mallas curriculares

Para poder analizar con una óptica más amplia las apreciaciones expuestas en el apartado anterior, es preciso revisar con detenimiento la forma

en la que están constituidas las mallas curriculares de las carreras de ejecución instrumental y canto.

Actualmente, los planes de estudio están categorizados de la siguiente manera: guitarra, piano, canto, instrumento de cuerda, instrumento de viento y percusión. En el caso de instrumentos de cuerda y viento, lo único que cambia es el énfasis, es decir el instrumento que el estudiante interpreta, por ejemplo: violín o violoncello.

Los cursos que conforman las mallas curriculares están divididos en varias categorías: generales, historias, prácticos, optativos, teóricos y énfasis. Para efectos del siguiente análisis, los cursos que pertenecen a la categoría de estudios generales no serán considerados, pues estos son de matrícula general para cualquier estudiante universitario y no se relacionan de la misma manera con el currículo de las carreras en estudio.

4.3.3.1 Historia

Los cursos de historia de la música son cinco y se encuentran presentes en todos los programas de estudio de ejecución instrumental y canto. Es decir, el cuerpo de saberes que estos cursos desarrollan, son considerados indispensables para todos los estudiantes, independientemente de su especialidad.

Un aspecto importante por resaltar es la nomenclatura de los cursos. Los primeros cuatro se denominan: Historia de la Música I, II, III y IV (respectivamente). El quinto curso tiene como nombre: Historia de la Música en América Latina. Más importante aún que las nomenclaturas, es preciso observar con detenimiento los contenidos de estos cursos. Los primeros cuatro cursos se enfocan en cubrir el desarrollo de la música occidental europea, desde la antigua Grecia hasta los movimientos de vanguardia del siglo XX. Es decir, ocho de los diez créditos asignados a la historia de la música están concentrados en el quehacer de la música de arte europea y solamente el último curso está destinado a cubrir las manifestaciones de músicas latinoamericanas. Según

comenta el profesor Alonso Torres, este programa (Historia de la Música en América Latina), se presenta desde una perspectiva más amplia, con ejes temáticos alrededor de los procesos de construcción identitaria y ofrece espacios para reflexionar más allá del quehacer exclusivo de la música de arte.

La forma en que se prioriza los saberes en los cursos de historia de la música encuentra explicación en las declaraciones del profesor Gabriel Venegas. Este menciona: *“el programa universitario en artes musicales, lo que responde, es a una visión totalmente europea y decimonónica de que es en música lo que vale la pena estudiar”*, Además añade: *“es ideológicamente el programa que se necesita para que la música clásica europea se sienta que es música de mayor prestigio”*. Sin embargo, también manifiesta que hay intenciones importantes dentro del departamento al que pertenece el curso de migrar a un modelo en el que se equilibre el peso que se brinda a la música occidental europea en relación con otras músicas y manifestaciones.

4.3.3.2 Cursos prácticos

Los cursos prácticos se refieren a todos aquellos en los que el estudiante debe desempeñarse ejecutando, pero excluyendo el curso del énfasis específico. Dentro de esta categoría se encuentran tres tipos de cursos: instrumentos complementarios, música de cámara y talleres.

Los instrumentos complementarios son todos aquellos instrumentos que el alumno estudia, como su nombre lo indica, de forma complementaria. Tienen el fin de brindar al estudiante nociones y herramientas para apoyar su quehacer como músicos. Los instrumentos complementarios que se encuentran en la mayoría de los planes de estudio son piano y canto, siendo piano el más requerido. Los instrumentistas de vientos y cuerdas llevan seis de estos cursos, los estudiantes de canto, cuatro y los estudiantes de guitarra solamente dos. Los estudiantes de piano naturalmente no cursan ningún curso de piano complementario. Los cursos de canto complementario son requeridos en el plan de estudios de guitarra y piano (dos cursos).

El curso de música de cámara consiste en la conformación de ensambles pequeños o intermedios en las que se trabaja obras en conjunto. El objetivo de estos cursos es desarrollar las competencias de la interpretación grupal y bajo una dinámica de mayor horizontalidad, en contraposición con la ejecución en un formato orquestal, bajo la guía de un director.

Un elemento por destacar, con respecto a los cursos de música de cámara, es que tienen la particularidad de que los estudiantes que conforman un conjunto pueden pertenecer a distintos niveles. Es decir, puede haber personas de música de cámara I matriculadas con personas de música de cámara III. Así mismo, son los estudiantes los que eligen el formato instrumental en el que van a trabajar y el repertorio para desarrollar bajo la dirección del docente.

Si bien existe libertad sobre el tipo de obras que se van a trabajar y hay apertura para la ejecución de obras latinoamericanas, costarricenses o inspiradas en géneros populares, el profesor de música de cámara Isaac Alfaro, menciona que éstas deben de estar construidas o compuestas dentro de la tradición y características de la música de arte.

La mayoría de especialidades contienen cuatro cursos de música de cámara en el bachillerato y dos en licenciatura. En el caso de canto hay dos cursos en el bachillerato y dos en la licenciatura.

4.3.3.3 Optativos

Los cursos optativos disponibles varían dependiendo del énfasis instrumental. La cantidad de materias optativas que hay presentes en las distintas mallas curriculares también son variables, no obstante, la mayoría de secciones tienen como requisito tres o cuatro materias de esta categoría durante el bachillerato y una o dos durante la licenciatura.

Actualmente la EAM ofrece cursos optativos que exploran temas relacionados con tecnologías aplicadas a la música, música popular y jazz, entrenamiento auditivo, música costarricense, instrumentos complementarios y

dirección complementaria, instrumentación y orquestación, etnomusicología y similares. Incluso se ofertan cursos de otras unidades académicas como Artes Plásticas, Filosofía, Formación Docente y similares. Para efectos de este documento se analizarán los cursos que pertenecen a las Escuela de Artes Musicales.

En la categoría de cursos optativos es donde se pueden encontrar mayor apertura e inclusión de saberes y prácticas de otras músicas ajenas al canon de la música de arte. Tal es el caso de los cursos de Jazz Complementario, Seminario de Músicas Tradicionales Costarricenses y Tecnologías Digitales para Música Interactiva (estos últimos dos son de reciente confección e inclusión en las mallas curriculares).

La presencia de cursos, como los que se mencionaron anteriormente, podrían representar una actitud curricular de acercamiento, de parte de la EAM, hacia las realidades laborales descritas con anterioridad. No obstante, la naturaleza optativa de estos cursos evita que estos saberes formen parte de un cuerpo común en el currículo y por lo tanto que no sean recibidos por los estudiantes que no decidan cursarlos. Así mismo, no existe correlación entre los saberes entrenados en estos cursos en relación con los requisitos de otras materias. Por ejemplo, si un estudiante que cursa Jazz complementario únicamente cuenta con el espacio de este curso para aplicar lo aprendido, no tendrá oportunidad de correlacionar estas competencias con las desarrolladas en otros cursos. De tal forma, el curso se convierte en una “isla” de conocimiento dentro de una carrera concentrada en otra práctica.

Es importante aclarar que la constitución de un curso optativo suele ser, a nivel de tramitología, más sencillo que la de un curso constitutivo de la malla curricular. Es probable que sea una estrategia a la que recurren las unidades académicas para poder abrir cursos de interés.

Otro aspecto a considerar es que los cursos optativos no necesariamente tienen lógica curricular dentro del plan de estudios. Esto significa que la EAM considera que estas materias pueden matricularse en el momento que sea del

plan de estudios. Continuando con el ejemplo de Jazz Complementario, se observa que este curso no cuenta con requisitos o correquisitos, de tal manera que un estudiante podría llevarlo desde el segundo ciclo del primer año de estudio, aun cuando en el plan de estudio todavía no le correspondería haber llevado los primeros cursos de Fundamentos Teóricos Musicales o Armonía (requisitos muy importantes para comprender o empezar a aproximarse al quehacer jazzístico).

El hecho de que cursos que atienden músicas ajenas al canon de la música de arte hayan sido ubicados dentro de la categoría de optativos arroja información importante sobre la óptica bajo la cual se percibe la importancia de estos saberes dentro del perfil de salida del estudiante. Los cursos optativos representan solamente un pequeño porcentaje de los cursos totales de la malla curricular. Por ejemplo, en el plan de guitarra, hay un total de 62 cursos de bachillerato y licenciatura, de los cuales solamente 5 son optativos y podrían representar una formación que atienda los saberes requeridos en las alternativas laborales descritas.

4.3.3.4 Teóricos

Dentro de la categoría de cursos teóricos se encuentran los siguientes cursos: Fundamentos Teórico Musicales, Solfeo, Armonía, Análisis y Contrapunto. Además, se ofrece Técnicas de Investigación, Computación para Músicos y Teoría Musical del Siglo XX.

En estos cursos se concentra la mayor parte de contenidos relacionados con aspectos constitutivos y fundamentales de la construcción y comprensión del quehacer musical. Los profesores Alonso Torres y Gabriel Venegas comentan que, en esta categoría de cursos, se ha trabajado para incluir y brindar espacios a contenidos relacionados con otras músicas. Por ejemplo, en el curso de Análisis Musical se ha incorporado el estudio de formas de géneros pertenecientes a la música popular y comercial.

El profesor Venegas, comenta que, si bien el departamento de teóricos ha emprendido iniciativas para implementar actividades de aprendizaje creativas, los cursos están diseñados principalmente para poder entender la música y lo que sucede en ella y no para participar y aplicar ese conocimiento desde el acto interpretativo.

4.3.3.5 Énfasis

Como su nombre lo indica, esta categoría de cursos se refiere a la disciplina instrumental principal que estudia cada estudiante. Es decir, el énfasis de una persona que estudia música con énfasis en violín es, naturalmente, violín.

Los cursos de énfasis se encuentran presentes a lo largo de todos los semestres del bachillerato y de la licenciatura. En total un estudiante debe llevar 8 cursos de énfasis para completar el bachillerato y 2 cursos más para finalizar la licenciatura. Cada curso de énfasis representa 4 créditos de la malla curricular, convirtiéndolos en el conjunto de materias más prioritarias dentro de esta. Ningún otro curso, impartido por la EAM dentro de los planes de estudio de las carreras en estudio, tiene un creditaje como el de la categoría de énfasis. Otro factor importante por mencionar es que el curso de énfasis es metodológicamente distinto de prácticamente cualquier otra disciplina que se enseñe en la universidad, ya que se imparte de forma completamente individual.

Estos dos elementos (creditaje y metodología) arrojan información importante sobre la relevancia y priorización que, desde el curriculum, se le brinda a las competencias de ejecución del estudiante. Esto es coherente, filosóficamente, con la intención de formar músicos solistas, de cámara y de orquesta.

Los requisitos de repertorio, como se ha mencionado anteriormente, están relacionados enteramente con la práctica de la música de arte y no existe en la EAM ningún énfasis que no esté circunscrito en este quehacer. Tampoco existe dentro de los cursos de énfasis contenidos que se relacionen con las prácticas y usanzas de otras músicas. A pesar de que es posible que se ejecuten obras que

representen estilizaciones de géneros latinoamericanos populares (como tangos, milongas, boleros, bossa nova etc.), la naturaleza de su construcción no permite desarrollar, necesariamente, los elementos propios del quehacer de estas músicas. Por ejemplo, al ejecutarse una obra como *Felicidade* de Antonio Carlos Jobim y arreglada por Roland Dyens, el estudiante no necesariamente entra en contacto con las características del acompañamiento de la música brasileña, con la comprensión armónica propia de estos géneros, ni desarrolla los elementos que quizá sí podría ejecutando este mismo tipo de música en un contexto de mayor espontaneidad y exploración. Para expresarlo de otra manera, no es lo mismo aprender una obra solista escrita al estilo de bossa nova que efectivamente tocar en un grupo auténtico de este mismo género.

Los repertorios y requisitos que se trabajan en los distintos énfasis varían de forma importante según el instrumento. Por ejemplo, en la sección de guitarra es requisito presentar a lo largo de toda la carrera obras renacentistas, barrocas, clásicas, románticas, latinoamericanas, costarricenses y contemporáneas; sin embargo, en otras secciones, no hay una apertura tan clara para la ejecución de estilos no europeos o movimientos de vanguardia.

El análisis profundo de las mallas curriculares permite identificar una priorización de los saberes alrededor de la música de arte y, por otro lado, una muy escasa atención a las prácticas y usanzas de otras músicas. Especialmente se detecta vacíos formativos que puedan preparar a los estudiantes con respecto a las competencias necesarias en las alternativas laborales descritas en este estudio.

La Universidad de Costa Rica manifiesta en el Artículo 3 de su Estatuto Orgánico (1974) lo siguiente:

La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. (p. 1)

Bajo esta línea discursiva es justo cuestionar cuáles son las necesidades que la sociedad experimenta entorno al arte, la cultura y el entretenimiento. Como se ha expuesto con anterioridad, Vargas (2011) menciona que instituciones como la Orquesta Sinfónica Nacional y el Conservatorio Nacional de la Música fueron fundados con una clara agenda política de refinamiento cultural. No obstante, el escenario político, social y cultural de nuestro país es significativamente distinto. Till (207) enfatiza en que las industrias culturales y musicales han experimentado cambios sustanciales. Así mismo menciona que la música y la educación musical están cada vez más disponibles y democratizadas. La Cuenta Satélite del Sector Cultura del Banco Central de Costa Rica respalda lo acotado por Till al mencionar que la medición del aporte económico del Sector Música en nuestro país considera “las actividades de grabación y publicación de grabaciones sonoras, ventas al por menor de grabaciones musicales y videográficas en almacenes especializados, producción de presentaciones musicales en vivo y la interpretación y ejecución musical realizada por agrupaciones musicales y solistas”. (Cuenta Satélite Sector Cultura, Banco Central de Costa Rica, s.f.)

Buscando responder a la multiplicidad de necesidades que experimenta la sociedad con respecto al arte y en este caso, concretamente la música, la Universidad de Costa Rica y la Escuela de Artes Musicales deben enfrentar transformaciones que atraviesan dimensiones logísticas, presupuestarias y sobre todo filosóficas. El profesor Gabriel Venegas, por medio de entrevista, manifiesta que estas transformaciones representan una renuncia de poder de parte de varios actores en la unidad académica.

Al respecto Rodríguez (2007) citado por Reinhert (2018) menciona lo siguiente:

Por tanto, el valor y el potencial educativo de una institución residen en la calidad de sus estudiantes, no en su profesorado. Debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad colectiva de satisfacer las necesidades de comprensión musical en nuestras comunidades a medida

que cambian constantemente, incluso si eso significa dejar atrás parte de nuestra experiencia, porque presenta a los educadores el mismo desafío que enfrentan los estudiantes: convertirse en algo que aún tienen que alcanzar, y demuestra el valor de que lo que sabes no es tan útil como saber aprender. (p. 48)

Los retos que mencionan Rodríguez y el profesor Venegas se suman a las dificultades políticas y presupuestarias; Till (2017) menciona que el desarrollo de los programas de música popular eventualmente puede competir con la formación artística más tradicional debido a una cantidad limitada de recursos.

La complejidad de las características antes mencionadas precisa de una gestión creativa y con un proyecto de intervención curricular claro y actualizado. La administración de la Escuela de Artes Musicales debe encontrar las estrategias para poder articular las necesidades de la sociedad y del gremio de los profesionales en ejecución con las posibilidades de la institucionalidad y las características del recurso humano disponible en la unidad académica.

4.4 Estrategias de gestión para aumentar la pertinencia curricular de la EAM

4.4.1 Dirección EAM

Uno de los elementos más importantes que se pudo identificar, a través de la entrevista con el director de la EAM, es que la dirección tiene amplio conocimiento de las divergencias que pueden existir entre la oferta académica de la unidad académica y los entornos laborales. No solamente hay conocimiento de la situación, sino también conciencia de que es un aspecto urgente por mejorar para la EAM.

La principal estrategia dispuesta por la dirección de la unidad académica es el proceso de actualización curricular. Esta es una de las herramientas de gestión más relevantes con las que cuentan las unidades académicas de la Universidad de Costa Rica para actualizar sus ofertas formativas. Este mecanismo es supervisado por la Comisión de Evaluación Académica (CEA),

quien dispone del Área de Desarrollo Curricular y Evaluación Académica (ADCEA) procedimientos para asesorar y evaluar las propuestas curriculares.

La dirección tiene una actitud optimista sobre el proceso de actualización curricular y espera que este instrumento pueda brindar los insumos necesario para emprender los cambios y reformas requeridas. No obstante, como lo mencionaron la exdecana María Clara Vargas y la encargada del proceso Lilliana Chacón (en sus respectivas entrevistas), no necesariamente todo lo que se diagnostique y se recomiende puede en efecto ser atendido y materializarse en la actualización. Sobre dicho proceso se ampliará más adelante en el documento.

Además de esta estrategia, que sin duda es de un carácter importante, se identifican acciones e intenciones de parte de la dirección de acercar la esfera académica de la EAM a los quehaceres y prácticas musicales de las alternativas laborales. Desde la gestión hay conocimiento, y se vislumbra de forma positiva, las iniciativas que se han gestado en el seno de los departamentos y de las inquietudes particulares de los profesores, así mismo, ha facilitado que existan espacios de interacción con otros quehaceres musicales desde la temporada de conciertos de la EAM. Estas representan acciones simbólicas, más no estratégicas, que reivindican el lugar de estas músicas en algunos espacios de la academia.

4.4.2 Procesos de actualización curricular

Durante la elaboración de esta investigación la Escuela de Artes Musicales se encontraba en labores para emprender el proceso anteriormente mencionado. La última vez que la unidad académica realizó esta gestión fue durante la administración de María Clara Vargas Cullel, quien fue directora de la EAM durante el periodo 2002-2010. Gracias a este proceso la EAM implementó planes revisados a partir del 2011 y ofertó dos nuevas licenciaturas: la licenciatura en la enseñanza del instrumento y la licenciatura en acompañamiento al piano.

El actual proceso de actualización curricular no había iniciado al momento de la redacción de este trabajo final. Este fue solicitado por la Vicerrectoría de Docencia, ya que las mallas curriculares de la unidad académica tenían aproximadamente 15 años de no ser revisadas. Lilliana Chacón, encargada del proceso, menciona que, desde la administración del director anterior, Federico Molina, se debió iniciar la gestión; sin embargo, esta quedó en pausa.

Sobre el pasado proceso de actualización curricular, María Clara Vargas (directora 2002-2010) manifiesta que, en ese momento, fue de una altísima complejidad y duración, de tal manera que para cuando la unidad académica logró terminarlo ya se encontraba desactualizado. Esta apreciación es compartida por Lilliana Chacón, una de las encargadas de la comisión responsable del proceso de actualización curricular 2023. Ella menciona que, si bien, el procedimiento probablemente es distinto de la experiencia anterior, el esfuerzo y requisitos son sumamente complejos y requieren de un equipo a tiempo completo para poder hacerlo de forma ágil.

La encargada de la comisión mencionaba, en mayo 2023, se elaboraron cuestionarios como herramienta para poder hacer democrática la participación de la unidad académica y obtener la mayor cantidad de insumos y puntos de vista. En el momento de redacción de este apartado el proceso no había podido iniciar, debido a que los cuestionarios que se iban a aplicar a los participantes no fueron aprobados por los estadistas del CEA y se tuvo que detener su aplicación.

A pesar de la dificultad de ejecución que pueda presentar el proceso de actualización curricular el director de la EAM, M.M. Ernesto Rodríguez, confía en que el ejercicio brindará una “radiografía” de la unidad académica que permitirá conocer aspectos que desde ya se vislumbran por todos los agentes involucrados. Es importante señalar que la EAM no cuenta con un estudio actualizado sobre la situación de inserción laboral de los estudiantes.

En relación con los insumos que puede brindar el proceso para una comprensión más amplia del entorno laboral de los músicos ejecutantes, es relevante acotar que un 76,9% de los docentes encuestados manifiesta que la EAM no emprende diagnósticos, nunca o casi nunca, de la situación laboral del músico costarricense, lo cual es coincidente con la apreciación del 62,5% de los estudiantes encuestados y el 57% de graduados encuestados.

No obstante, a pesar de que la unidad académica precisa de información clara y contundente que pueda contribuir a determinar un camino de reforma curricular, Chacón manifiesta dudas al respecto de que los instrumentos facilitados por el CEA puedan verdaderamente diagnosticar la situación tan compleja del quehacer musical (y la formación que debería brindarse) y, al igual que comentaba Vargas, que cuando se logre finalizar sea relevante y vigente.

Otro elemento adverso que mencionaba Vargas, con respecto al proceso de actualización curricular, tiene que ver con la distancia entre lo que se diagnostica y lo que efectivamente es posible llevar a cabo. En el caso del proceso 2002-2010, se identificó la necesidad de implementar opciones formativas en jazz y músicas populares, sin embargo, Vargas manifiesta que en ese momento no había viabilidad para realizarlo debido a la falta de profesionales graduados empleables, bajo los requisitos y normativa universitaria que pudieran impartir estos saberes.

Los retos relacionados con los recursos es uno de los señalados por Reinhert (2018) en su tesis doctoral, titulada “Desarrollando programas de música popular en la educación superior, explorando posibilidades”. Reinhert analizó el caso de la implementación de dos programas de música popular a nivel de educación superior en universidades en Miami. A través de su investigación, señala que encontrar instructores con las credenciales requeridas y que se ajusten a la normativa de la institución no es sencillo, especialmente porque, en el momento de redacción del trabajo de Reinhert, no existían opciones numerosas de posgrados en educación o ejecución de música popular. Esta es una situación similar a la que está experimentando la región

centroamericana e incluso a nivel latinoamericano. Las opciones de formación superior en música popular continúan siendo limitadas.

El director de la EAM manifiesta que se podría hacer mucho más a nivel académico, pero además de la falta de recursos económico existe una resistencia de algunos sectores del profesorado de salir de su zona de confort. Esta apreciación es congruente con los retos filosóficos que enfrenta la implementación de programas de música popular en entornos académicos donde tradicionalmente se ha dado prioridad a la enseñanza de la música académica, según manifiesta Reinhert (2018).

Las declaraciones anteriores son coincidentes con algunas de las manifestaciones expuestas por los docentes encuestados. Uno de ellos menciona:

Hay que entender que la EAM tiene un modelo conservatorio inmerso en una malla curricular universitaria. Todos los cursos son importantes y uno quisiera poder dotar de más herramientas (como la gestión cultural y producción musical) a los estudiantes. El problema es que ya están tan abarrotados de cursos y materias, que no logran concentrarse el tiempo necesario en su especialidad, y se terminan graduando sin las habilidades necesarias en nada para lograr conseguir trabajo.

Como se ha mencionado anteriormente, la EAM se constituyó a partir del antiguo Conservatorio Nacional de la Música y pertenece (o perteneció) a un grupo de instituciones con una agenda cultural, política y filosófica muy clara: el refinamiento cultural. Al respecto, Vicente (2012) menciona:

A partir de la década de los años cuarenta, las políticas culturales que caracterizaron al Estado costarricense tuvieron como objetivo expandir la cultura hacia toda la población, así como legitimar la concepción que los sectores hegemónicos de la sociedad tenían sobre esta. Por consiguiente, en el campo musical se crean instituciones capaces de brindar el soporte necesario: el Conservatorio Nacional de Música, el

Conservatorio de Castilla y el Coro Universitario, fundados respectivamente en 1941, 1953 y 1955. (p. 65)

El peso de esta tradición ideológica aún se manifiesta en los saberes que se priorizan en la EAM. La exdecano y exdirectora, María Clara Vargas, menciona que en el modelo de enseñanza actual, bajo el criterio de una parte del profesorado, todavía se considera necesario el entrenamiento de los estudiantes, bajo el concepto de solista de concierto, hasta el nivel de licenciatura para garantizar una formación de calidad.

Estos elementos filosóficos se suman a los retos relacionados con el recurso humano que mencionaba Reinhert y apuntan a una situación de altísima complejidad con respecto a las posibilidades reales de actualización profesional de los docentes. La mayoría de profesores que laboran en la institución han sido entrenados bajo el mismo modelo de conservatorio, varios de ellos en la misma unidad académica o en posgrados en el extranjero con énfasis en el canon de música de arte. Esta dificultad es señalada por la encargada del proceso de actualización curricular Liliana Chacón, ella menciona que realizar los ajustes necesarios en los cursos, puede mover a los profesores de su zona de confort y que alguna parte del personal docente se encuentra: “muy arraigada a sus prácticas y simplemente en seno de su curso puede ser que no lo haga” (las modificaciones necesarias en los cursos).

4.4.3 Otras estrategias: modificación de contenidos y cursos

La dificultad del proceso de actualización curricular y la falta de frecuencia con que se realiza es coincidente con las impresiones de los docentes. 46% de los participantes del cuestionario# 1 manifiestan que nunca o casi nunca se emprenden estrategias, de parte de la gestión, para realizar actualizaciones en la oferta formativa o en los contenidos de los cursos. El resto sostiene que solamente en ocasiones se realizan los procesos anteriormente mencionados.

Uno de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario manifiesta:

Próximamente se propone hacer una reforma importante, acompañada de aportes y replanteamientos sobre las necesidades actuales, pero aún no sucede.

Como se evidencia en el comentario anterior, los docentes participantes manifiestan conocer sobre el proceso de actualización curricular; sin embargo, no tienen conocimiento de otras estrategias que se propicien desde la gestión para realizar modificaciones en las mallas curriculares, contenidos de los cursos o similares.

A pesar de lo comentado anteriormente, los docentes señalan inquietudes y acciones que, sin ser estratégicas, se realizan desde las iniciativas personales de los profesores o departamentos. Las acciones que más comúnmente fueron señaladas por los docentes son: charlas o conferencias con músicos invitados, revisión de planes de estudio a nivel de cátedra o individual, apertura de cursos o similares. Algunas de estas intenciones tienen carácter simbólico (tales como las conferencias o charlas) y otras tienen la potencialidad de impactar el currículo y, por lo tanto, los saberes que se priorizan en la formación.

Estas intervenciones surgen como una necesidad de cambio, ya que más del 75% de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario #1 considera que las mallas curriculares no se encuentran actualizadas en relación con la situación laboral costarricense. Coincidentemente, el 85% de los graduados encuestados, manifiesta que hay competencias y habilidades necesarias que no son cubiertas satisfactoriamente o impartidas del todo en la unidad académica.

Este es un elemento potencial clave dentro de la dinámica de la unidad académica. Ya que, con un acercamiento estratégico, se pueden articular esas iniciativas (que se identifican desde una parte importante del profesorado) en una dirección que efectivamente genere transformaciones en la pertinencia

curricular de la EAM y que no representen un esfuerzo tan complejo como el proceso de actualización curricular.

Uno de los docentes encuestados menciona:

Como docente, en mis clases colectivas siempre es un tema recurrente, tanto por la capacitación de audiciones, sino que también por motivo del “emprenderurismo” de los propios estudiantes ante la situación laboral del país.

De forma congruente con lo anterior, otro docente identifica las siguientes acciones:

Charlas e intercambios con personas profesionales de otros entornos musicales, cambios en los programas individuales de los cursos.

Las anteriores manifestaciones permiten identificar una intencionalidad de actualización y de aumentar la relevancia de la propuesta curricular de las carreras en ejecución y canto, no obstante, las iniciativas son, en su mayoría, aisladas, individuales o no provienen de la articulación de un proyecto académico común. Por lo tanto, no consiguen impactar de forma contundente el currículo.

No obstante, los docentes si logran identificar acciones de actualización de mayor colectividad y rango como las intervenciones en la malla curricular y los contenidos de los cursos.

Uno de ellos sostiene:

Se han abierto nuevos cursos (por ejemplo, gestión cultural), se han modificado los contenidos de cursos existentes (por ejemplo, computación para músicos, fundamentos teórico-musicales y armonía) y se está realizando una reforma curricular conducente a consolidación de un nuevo plan de estudios.

En este comentario se puede identificar conocimiento del proceso de actualización curricular que se está gestando y que se comentó anteriormente. También se menciona algunas acciones, como la apertura del curso de gestión cultural (que en realidad es de larga data) o bien, elementos que pertenecieron al anterior proceso de actualización (2011), en el que se creó el curso de Fundamentos Teórico Musicales, el cual no existía como tal antes de esa reforma.

La participación anterior denota, nuevamente, las intenciones de impactar las mallas curriculares pero la falta de unidad o de visión conjunta de la unidad académica en esa dirección. Se menciona: *Al menos es un tema recurrente en la Asamblea de Escuela, y varias cátedras (no todas) han hecho cambios en sus mallas curriculares y han invitado profesionales y especialistas de la música popular para atraer a los estudiantes.*

Ahora bien, también es importante recalcar que no necesariamente todas las intervenciones que se realizan en los cursos representan acciones para acercar el currículo a las realidades laborales que se han descrito anteriormente. Algunas podrían solamente reafianzar o afinar el modelo actual.

La falta de un proyecto académico común con miras a incrementar la pertinencia curricular se ve respaldada por las apreciaciones de los docentes. Como se comentó anteriormente, la mayoría manifiesta que existen acciones a lo interno de los departamentos o desde la individualidad de sus quehaceres académicos, sin embargo, un 42,9% sostiene que nunca hay espacios de reflexión interdepartamental sobre la relevancia de los contenidos de las mallas curriculares y un 28,6% manifiesta que casi nunca.

La ausencia de comunicación interdepartamental contribuye a que los esfuerzos, que desde lo interno de los departamentos se realicen, no encuentren respaldo, seguimiento o concatenación con lo realizado por otras instancias de la unidad académica. Ahora bien, no necesariamente esto significa que las acciones emprendidas sean inútiles o que no brinden los

resultados que persiguen sus gestores, no obstante, un proyecto académico que articule de forma coordinada estos esfuerzos con los de otros departamentos produciría un impacto curricular con mayor intención y resultados.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El siguiente capítulo reúne las conclusiones obtenidas después de haber finalizado el análisis de los resultados de la investigación. El examen de a información facilita enfrentar con mayor profundidad la complejidad de las relaciones entre el currículo de las carreras en estudio de la EAM y las alternativas laborales. Así mismo, permite sustentar una propuesta de estrategias de que aumenten la pertinencia curricular de las carreras de ejecución y canto de la unidad académica. Las conclusiones se presentarán según las categorías de análisis detalladas en los objetivos específicos de este trabajo de investigación.

5.1 Oportunidades laborales en ejecución instrumental o canto

- En Costa Rica existen numerosos espacios laborales para la ejecución instrumental y el canto. Así mismo, se identifica que existen ejemplos cuantiosos de músicos ejecutantes que perciben la mayoría de sus ingresos por concepto de esta actividad.
- Existen alternativas laborales privadas y públicas. Las alternativas laborales públicas están representadas por agrupaciones con financiamiento gubernamental como la Orquesta Sinfónica Nacional y las Bandas de Concierto de la Dirección General de Bandas.
- Las alternativas laborales públicas concentran su actividad en la práctica de la música de arte. La oferta laboral de estas agrupaciones es escasa debido a que su número de puestos es limitado y sin posibilidad de crecimiento (en número de puestos), las personas que ocupan estos

puestos suelen tener propiedad sobre los mismos. Es necesario el despido o la jubilación para que se oferte un puesto nuevamente.

- Las alternativas laborales privadas se desarrollan alrededor de numerosos géneros y prácticas musicales. Así mismo, estas alternativas se ubican en espacios comerciales de distinta naturaleza. En esta investigación se identifican: mercado de eventos sociales y corporativos, locales comerciales, producción y músico de sesión en estudio, salones de músicaailable y músico de sesión para artistas en vivo.
- No existen alternativas privadas alrededor de la práctica de la música de arte que puedan considerarse una alternativa laboral satisfactoria.

5.2 Empleabilidad en ejecución del instrumento o canto

- Las oportunidades laborales identificadas en este estudio precisan de profesionales con un conjunto amplio y variado de habilidades. Algunas de estas habilidades, en el área musical, son: dominio técnico del instrumento, versatilidad, creatividad y conciencia del rol individual dentro de un ensamble, improvisación, lecto-escritura y entrenamiento auditivo.
- El ejercicio de la profesión musical, cuando no se encuentra amparada bajo la cobertura estatal, precisa de conocimientos y competencias sobre emprendedurismo y autogestión. Así mismo se identifica que cultivar habilidades blandas relacionadas con ética laboral es un diferenciador equiparable, en ciertos casos, al nivel musical.
- La mayoría de personas graduadas de la EAM que participaron en este estudio no logran insertarse en las alternativas laborales identificadas. La mayoría tampoco alcanza un sustento económico superior al 50% de sus ingresos por concepto de su actividad como ejecutante. De forma contrastante, la mayoría de músicos que participaron en este estudio, y que se procuran su sustento preponderantemente de su actividad como ejecutantes, no estudiaron formalmente música.
- Es sumamente importante que los aspirantes a profesionales de la música que desean construir una carrera sustentable como ejecutantes

cultiven estas competencias en aras de mantenerse relevantes en las oportunidades laborales identificadas. Así mismo, es imperativo que las instituciones de enseñanza musical superior estén atentas al escenario laboral costarricense para poder brindar una formación coherente con el mismo.

5.3 Comparación de la oferta académica y planes de estudio de las carreras de instrumento y canto de la EAM con respecto a las alternativas laborales identificadas

- La conformación de los planes de estudio de las carreras de la EAM, analizadas en esta investigación, está concentrado en la práctica de la música de arte. La EAM constituye uno de los espacios institucionalizados que ofrece mayor variedad de especialidades dentro de la práctica de la música de arte.
- La formación que brinda la EAM (concentrada en la música de arte) atiende los requerimientos de ejecución de las alternativas laborales ubicadas en la esfera pública, las cuales representan las oportunidades más escasas y de acceso más restringido. Actualmente no existen alternativas para estudiar formalmente otro tipo de prácticas como jazz o músicas populares.
- Los planes de estudio actuales no ofrecen cursos (no optativos) que desarrollen la mayoría de competencias necesarias para desenvolverse en las oportunidades laborales identificadas en esta investigación. Existen cursos optativos que brindan contenidos pertinentes, sin embargo, estos no están concatenados dentro de una lógica curricular.
- Actualmente las habilidades que fomenten la creatividad, improvisación y espontaneidad son las competencias musicales menos atendidas en las mallas curriculares. Así mismo, las competencias de autogestión y emprendedurismo tampoco se encuentran representadas de forma sustancial en los planes de estudio.

- Es primordial que las mallas curriculares y planes de estudio de las carreras de música de la EAM se encuentren en constante revisión para poder incorporar saberes y competencias que se identifican como primordiales en las dinámicas de empleabilidad e inserción laboral.

5.4 Estrategias para aumentar la pertinencia curricular en la EAM

- La dirección de la EAM, así como sus profesores, graduados y estudiantes perciben vacíos importantes en la pertinencia curricular de la EAM. Los actores mencionados manifiestan que la formación que se imparte no atiende las necesidades de las alternativas laborales identificadas.
- Actualmente la EAM está desarrollando un procedimiento de actualización curricular, bajo supervisión del Comité de Evaluación Académica. Este proceso busca proporcionar información actualizada de las necesidades de la sociedad con respecto a las artes musicales y las transformaciones que la EAM debe realizar para atenderla.
- Es imperativos que los procesos de reflexión curricular se realicen con mayor frecuencia para garantizar una formación más coherente con el cambiante escenario cultural del país.
- Los docentes de la EAM emprenden, por iniciativa propia y no coordinada, ajustes y modificaciones en sus programas de curso en aras de aumentar la pertinencia curricular.
- En el departamento de cursos teóricos se identifica una iniciativa departamental y colegiada, no particular, de incluir saberes propios de las músicas populares dentro de los contenidos del curso.
- La dirección de la EAM tiene conocimiento de las iniciativas departamentales descritas anteriormente. Así mismo, la gestión,

emprende acciones de carácter simbólico que no impactan el currículo, pero brindan un mensaje de apertura a la integración de otras manifestaciones musicales.

- Es indispensable que las acciones en busca de la pertinencia curricular sean intencionales, estratégicas y coordinadas bajo la investidura de la gestión (dirección). De esta forma se garantiza que las acciones estén articuladas entre sí en persecución de objetivos previamente planteados que atiendan las necesidades identificadas.
- Las acciones que se emprenden actualmente de parte de profesores y departamento son valiosas y pueden articularse de forma estratégica bajo la figura de la gestión de la EAM.

5.5 Recomendaciones generales

- La oferta formativa actual que la EAM posee no está diseñada para brindar una formación que atienda las necesidades de la mayoría de las alternativas laborales disponibles en Costa Rica. Se recomienda que la gestión de la EAM y el cuerpo docente se relacionen constantemente, y de forma procedimental, con las necesidades y requerimientos que existen alrededor de las artes musicales en las industrias culturales y del sector productivo y social de Costa Rica.
- Una estrategia alrededor de la pertinencia curricular precisa de un diagnóstico claro de las necesidades anteriormente mencionadas y el establecimiento de una organización lógica de pasos para la consecución de un objetivo de impacto en la realidad educativa. Se recomienda que las acciones dirigidas a atender la pertinencia curricular se realicen en coherencia con el diagnóstico, de forma articulada y bajo el liderazgo de la gestión.
- Por el volumen de actividades y responsabilidades que maneja la unidad académica, se considera que se le debe asignar un carácter prioritario al

desarrollo y concusión de las estrategias de pertinencia curricular para que estas sean exitosas.

- Se estima necesario contar con un equipo de personas, ideológicamente afines y sensibles a las necesidades anteriormente mencionadas, para conformar una comisión que diseñe junto al gestor las estrategias de pertinencia curricular.
- Se considera importante articular las iniciativas individuales y departamentales a través de espacios de comunicación y participación para que estas puedan tener mayor impacto y sean incorporadas estratégicamente dentro las acciones de la gestión. Se recomienda involucrar y delegar distintos niveles de responsabilidad a aquellos docentes que han mostrado, pro activamente, intenciones de cambio.
- La pertinencia curricular se visibiliza como un proceso transversal en la vida de la una unidad académica de educación superior. De tal forma, es procedente concebir estos procesos como ciclos recurrentes dentro del quehacer institucional y no como una reacción de emergencia ante demandas o exigencias de instancias superiores.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La música, como manifestación artística, cultural y como producto de entretenimiento y actividad comercial, desempeña un papel fundamental en la sociedad, enriqueciendo y vinculando a las personas a nivel emocional y espiritual. La Escuela de Artes Musicales (EAM) de la Universidad de Costa Rica (UCR) ha sido un pilar en la formación de músicos y profesionales de la música en el país, contribuyendo significativamente al desarrollo de las artes musicales en Costa Rica y más allá de sus fronteras.

A lo largo de su trayectoria, la EAM ha construido una reputación sólida por su excelencia en la enseñanza de la música de arte. Sin embargo, los resultados de la investigación generadora de esta propuesta demuestran que en un entorno cultural y laboral en constante cambio, es imperativo que la EAM adapte su enfoque y su plan de estudios para abordar las necesidades y demandas contemporáneas de los estudiantes y de las industrias culturales y mercados de entretenimiento.

6.1 Justificación de la propuesta de intervención

La investigación de la que emana esta propuesta se planteó objetivos específicos que permitieran conocer la realidad de las alternativas laborales en ejecución instrumental y canto, identificar sus características en torno a la empleabilidad, competencias y habilidades requeridas para desempeñarse en ellas. Además, se confrontó esta información con la conformación de las mallas

curriculares de la EAM y las estrategias que esta unidad académica despliega en aras de responder al escenario previamente identificado.

El estudio de la realidad laboral, para los músicos ejecutantes, permitió delimitar dos categorías de alternativas en ejecución: públicas y privadas.

La categoría de alternativa pública está representada por las agrupaciones musicales con financiamiento estatal: la Orquesta Sinfónica Nacional y las Bandas de Concierto de la Dirección General de Bandas.

Dentro de la categoría privada se ubican múltiples espacios de desarrollo profesional que se sintetizan de la siguiente forma:

- Mercado de eventos sociales y corporativos
- Música para locales comerciales (bares, restaurantes, etc).
- Música para salones de baile.
- Músico de sesión en vivo
- Músico de sesión para estudio.

Además, se logra determinar que en la categoría pública las condiciones son altamente estables y con todas las garantías y derechos propios de un puesto estatal; no obstante, la oferta laboral que se despliega es reducida debido a la naturaleza de las contrataciones en propiedad y la poca rotación de personal. En contraposición, las alternativas privadas ofrecen un mayor volumen de trabajo y espacios donde desarrollar la actividad de ejecutante, no obstante, son más susceptibles a la volatilidad.

Considerando lo mencionado anteriormente, se concluye que un músico debe estar equipado con las habilidades necesarias para desenvolverse en cualquiera de los contextos laborales. Primeramente, porque a nivel de alternativas públicas la oferta es escasa y, por otro lado, porque a nivel de alternativas privadas el espectro de posibilidades, si bien es amplio, exige versatilidad para mantener vigente la reputación del ejecutante.

Identificar las alternativas laborales más robustas para los ejecutantes permite conocer también sus posibilidades de empleabilidad, entendida como la capacidad de convertir las competencias adquiridas en oportunidades integrales de empleo. Esta información es un insumo sumamente valioso para ser confrontado con el diseño curricular de las carreras.

En esta investigación, las competencias identificadas para desempeñarse satisfactoriamente en las alternativas con más probabilidad de inserción son: dominio técnico del instrumento, versatilidad, creatividad y conciencia del rol individual dentro de un ensamble, improvisación, lecto-escritura y entrenamiento auditivo.

Posteriormente, se contrastaron las competencias y habilidades requeridas para convertirlas en oportunidades de empleo, en comparación con el contenido de los planes de estudio de la EAM.

Se observa que la mayor parte de la estructura curricular de la EAM se enfoca en la ejecución de música de arte, lo cual se alinea con las demandas laborales en el sector público. Sin embargo, la inclusión de otros conocimientos que podrían proporcionar habilidades y conocimientos aplicables en ámbitos laborales más amplios es limitada y en varios casos se encuentran en calidad de cursos optativos. Es decir, la oferta educativa de la EAM no brinda una preparación pertinente para desarrollarse en otros ámbitos ajenos a la práctica canónica y la música de arte, los cuales constituyen la oferta laboral más robusta.

La estructura curricular hallada en la investigación y las tensiones ideológicas que produce es coincidente con lo mencionado por Shifres y Gonnet (2015) citados por Shifres y Rosabal (2017):

Bajo la premisa colonial de una cualidad de ser, saber y conocer fundamentalmente eurocéntrica, se clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no, y se determinan roles

jerarquizados para las personas participantes en las diferentes experiencias musicales -compositor, ejecutantes y audiencia.

El curriculum, en su dimensión más amplia, es una expresión política, ideológica y filosófica, a través del cual se transmiten valores, creencias y se priorizan conocimientos en una sociedad. Específicamente en el contexto de la educación musical a nivel superior, el curriculum puede tener un alto impacto en la jerarquización de prácticas, la exclusión de voces y saberes y la legitimación estereotipada, dentro del imaginario social, del profesional de la música.

Moreno (2021) señala, en relación con lo anterior:

La academia, como portadora de la tradición europea, centra especialmente su enseñanza en la música “clásica”, también llamada académica, proveniente de occidente y que propicia la lógica de la colonialidad. Es transmitida a partir de hombres blancos, europeos quienes aprendieron sus reglas de construcción musical de personas de sus mismas características, y en conservatorios de su propia tradición. Dicha lógica se fundamenta justamente sobre el pensamiento occidental moderno, donde una raza se supone superior a otras.

Finalmente, en relación con la realidad identificada, se determinan las estrategias de la gestión educativa de la EAM para aumentar la pertinencia curricular.

En la institución se identificaron, como se mencionó anteriormente, acciones e iniciativas relevantes con la intención de ampliar el espectro de saberes y su aplicabilidad en el mundo laboral, tanto a nivel de equipo docente individual como departamental. No obstante, las acciones no están articuladas estratégicamente desde la gestión ni responden a procedimientos sistematizados.

Posterior al análisis de resultados que se obtiene de este ejercicio se identifica, no solamente que la propuesta formativa de la EAM no brinda respuesta a la mayoría de alternativas laborales que se identificaron, sino, que tampoco se han logrado implementar acciones coordinadas y estratégicas para atender esta situación. Es importante aclarar que esto no se debe a negligencia o desatención de parte de la gestión, o que no existan iniciativas dentro del seno de la institución que pretendan ofrecer soluciones, sino a un conjunto complejo de factores en los que se involucran: el pensamiento hegemónico alrededor de la superioridad de la música de arte, la complejidad burocrática y administrativa del aparato universitario, la ausencia de diagnósticos claros, los retos económicos y de recurso humano, entre otros.

Los hallazgos descritos anteriormente son coincidentes con lo expresado por Rosabal (2020) cuando señala que la educación musical, especialmente en Latinoamérica, carga sobre sí el peso ideológico del colonialismo y los fines políticos y proyectos de sociedad de las clases poderosas a los que ha servido. Dichos elementos entran en conflicto con el mandato que recae sobre la EAM, de brindar una formación actual y coherente con las realidades sociales del contexto en el que se ubican y a la vez atenta a las transformaciones e innovaciones que suceden globalmente. Así mismo, afectan la capacidad prospectiva de la institución de ver más allá de su postura canónica. Además, ralentizan la inclusión de otros saberes, tendencias y prácticas musicales. Estos, cuando finalmente se incorporan, se han incluido de manera marginal y secundaria dentro del currículo.

La manera en que las sociedades se relacionan y participan con los distintos quehaceres musicales y los mecanismos de consumo y distribución de la música han experimentado transformaciones dramáticas a lo largo de la historia. De la mano con estas transformaciones, la educación musical precisa replantear constantemente el papel que desempeña en la sociedad como un agente de formación artística. No solamente para preservar la tradición de cuerpos de conocimiento determinados, sino para responder a las demandas que los entornos productivos, culturales y sociales exigen de ésta.

Para poder enfrentar los requerimientos y demandas mencionados, es fundamental emprender una labor profunda de actualización curricular desde el concepto mismo del músico profesional. Ahora bien, es preciso destacar que los componentes de una estrategia educativa son interdependientes, y, por lo tanto, su impacto de forma aislada es reducido o incluso nulo. Es imperativo abordar estratégicamente y deliberadamente la reflexión y gestión del currículo, manteniendo una renovación constante y asegurando su coherencia con las necesidades sociales y productivas. De lo contrario, el acto educativo corre el riesgo de perpetuar un sesgo ideológico que la restrinja y limite.

La gestión educativa desempeña un papel crucial en el liderazgo de los procesos de gestión curricular, garantizando que las acciones se encuentren alineadas con objetivos predefinidos que surjan de un diagnóstico que identifique áreas de mejora. Además, es responsabilidad de la gestión y su liderazgo, promover estos procesos dentro de la institución, asegurando que tengan la prioridad necesaria y se implementen de manera decidida en la vida cotidiana del centro educativo.

La formación musical proporcionada por la EAM se posiciona como uno de los ámbitos educativos clave en los que la sociedad confía la responsabilidad de abordar las diversas necesidades relacionadas con el arte y la música. Estas necesidades varían desde la sensibilización de la ciudadanía y el papel del arte como medio de integración y movilidad social, hasta los usos y requisitos de la música en su vertiente más comercial y productiva. La implementación de una gestión educativa estratégica se presenta como la vía para atender de manera efectiva estas demandas desde la academia.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el desarrollo de la propuesta de intervención se plantean los siguientes objetivos general y específicos.

Objetivo general:

- Diseñar una estrategia de gestión educativa que aproveche las estructuras curriculares y recursos existentes para aumentar la pertinencia curricular de

las carreras de instrumento y canto de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica con respecto a las alternativas laborales en ejecución disponibles en el país.

Objetivos específicos:

- Propiciar espacios de reflexión curricular que confronten las características de las oportunidades laborales identificadas con la respuesta educativa que hasta el momento la EAM ha ofrecido a la sociedad.
- Reclutar personal identificado con el proyecto curricular y las necesidades de cambio para asignar distintos niveles de liderazgo.
- Implementar acciones de intervención curricular tales como revisión de contenidos y reestructuración de mallas curriculares, recomendaciones metodológicas y evaluativas y diseño de cursos nuevos.

6.2 Consideraciones previas sobre la propuesta de intervención

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, la conclusión más evidente apunta hacia la necesidad de que la EAM expanda su oferta académica, incluyendo la creación de nuevas carreras que puedan formar a los estudiantes en otros géneros y prácticas musicales diferentes a la música de arte. Este hallazgo se alinea con lo señalado en el proceso de actualización curricular liderado por la exdirectora María Clara Vargas Cullel.

Se pueden encontrar numerosos ejemplos y casos anteriores en relación con la creación de programas académicos enfocados en música popular en todo el mundo. Incluso en Costa Rica, podemos destacar la experiencia de la Escuela de Música de la Universidad Nacional, que ha establecido una maestría en jazz

y prácticas musicales contemporáneas. Sin embargo, la creación de una nueva carrera en la EAM conlleva una inversión presupuestaria significativa e implica asignar recursos para nuevos tiempos y cargas docentes, la contratación de profesores adicionales, la adquisición de instrumentos y desarrollo de infraestructura, lo que representa una inversión sustancial.

A partir del proceso de actualización curricular, liderado por la exdirectora María Clara Vargas Cullell, se consideró la posibilidad de crear una licenciatura en música popular como respuesta a las carencias identificadas en la formación de la EAM en relación con las demandas del mercado laboral en el país. No obstante, en ese momento, debido a los desafíos relacionados con los recursos humanos previamente mencionados, el proyecto no pudo llevarse a cabo.

En la actualidad, reconsiderar la idea previa plantea un desafío de índole filosófica, dado que sugeriría que obtener un título de licenciatura en música popular exige haber completado previamente un programa en música de arte. Esto podría implicar una jerarquía entre ambas prácticas, generando consideraciones significativas sobre la predominancia de una sobre la otra.

Es fundamental tener en cuenta que la creación de nuevas carreras no aborda la problemática que enfrentan las carreras ya establecidas. Si no se enfrenta de manera efectiva la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado laboral, es probable que los graduados continúen teniendo obstáculos a la hora de encontrar empleo.

Considerando lo mencionado previamente, la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo tiene como objetivo abordar y ofrecer soluciones en el ámbito de la pertinencia curricular, aprovechando la infraestructura académica ya existente. En otras palabras, plantea acciones estratégicas destinadas a actuar sobre las estructuras curriculares vigentes con el fin de alinearlas con las necesidades identificadas en el contexto de esta investigación. Estas acciones no tienen como objeto substituir el perfil de egreso actual de las carreras en cuestión, sino ampliarlo para dotar de mayores herramientas a las

personas graduadas. Lo anterior implica que se pretende impactar el currículo sin modificar la naturaleza del énfasis en música de arte de las carreras actuales.

Es crucial subrayar que la generación de conocimiento en el ámbito artístico implica exploraciones y cuestionamientos de índole estética, ideológica e intelectual que no siempre se encuentran directamente relacionados con las demandas productivas de un sector particular. Sin embargo, estas exploraciones son de un valor excepcional para el desarrollo del campo artístico. Una gestión curricular con enfoque predominantemente mercantilista podría socavar los espacios necesarios para estas manifestaciones. En ningún caso, el investigador pretende negar o minimizar la importancia de esta labor específica, por el contrario, la propuesta de intervención pretende dotar de un mayor número de herramientas a los músicos ejecutantes que desean procurarse la vida a través de esta actividad.

6.3 Desarrollo de la propuesta

La información y resultados obtenidos a partir de la presente investigación proyectaron la necesidad de proponer acciones que fortalezcan las estrategias de gestión destinadas a abordar los procesos de reflexión curricular y mejorar la pertinencia de la oferta educativa de la EAM en relación con la realidad productiva y social de Costa Rica.

En este sentido, es imprescindible concebir las estrategias curriculares como un proceso altamente coordinado en el proceso de enseñanza aprendizaje, diseñado con el propósito de alcanzar objetivos generales relacionados con conocimientos específicos, habilidades y competencias profesionales fundamentales para la formación en esa área (Sierra, et al, 2009). Adicionalmente apunta: La educación academicista centrada en planteamientos eruditos que no responden a las necesidades culturales e intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con carencias formativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir (parr. 4).

Considerando la relevancia de integrar y coordinar de manera estratégica todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de asegurar una formación congruente con el entorno social, esta propuesta se concibe como un conjunto de acciones planificadas. Estas acciones buscan llevar a cabo transformaciones que respondan a las necesidades identificadas en la investigación actual.

Vera (2018) manifiesta que una estrategia contiene los siguientes elementos: Optimización de recursos (humanos y materiales), fortalecimiento de la comunicación y el diálogo entre los agentes involucrados, definición de tareas específicas en aras de alcanzar objetivos planteados, especificación de recursos técnicos, financieros y humanos y evaluación de objetivos en diferentes momentos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta en cuestión contiene una etapa de diagnóstico, un diseño orientado a la optimización de los recursos curriculares, humanos e institucionales disponibles, asignación de responsables y tareas para cumplir los objetivos planteados y elementos de evaluación para las mismas.

A partir del diagnóstico y la investigación de este Trabajo Final de Graduación se determinan las competencias que se consideran necesarias en las oportunidades laborales identificadas. Posteriormente se realiza un análisis de cómo se pueden implementar estas competencias dentro de la estructura curricular actual. Para esto se distribuyen las competencias en áreas de trabajo. Finalmente se diseñan líneas de acción (las cuales intervienen en cuatro niveles de profundidad diferentes la estructura curricular) para realizar de forma ordenada, coherente y articulada las transformaciones necesarias para su inclusión. Se asignan responsables (departamentos, coordinadores y similares) para la ejecución de estas líneas.

Es importante recalcar que toda la ejecución de la estrategia debe ser liderada y articulada alrededor de la figura del gestor, quien tiene la investidura

y la autoridad para conferir el carácter prioritario a la reforma planteada. Sin embargo, se propone una metodología de implementación colaborativa, que involucre a la comunidad de la unidad académica y articularlo alrededor de un “proyecto escuela”

6.3.1 Diagnóstico

Los elementos descritos anteriormente subrayan el punto de partida fundamental en la consideración de la pertinencia curricular del plan de estudios: el diagnóstico. Este componente resulta indispensable para el planteamiento y la concreción de los objetivos específicos de la presente propuesta de intervención. No es posible reflexionar sobre la relevancia del curriculum en relación con las necesidades del sector productivo y social si estas no se conocen y se determinan previamente. Al respecto, Pérez (2023) señala:

La pertinencia en la educación universitaria se cumple cuando esta atiende de manera exacta, precisa, fiel e inequívoca a las demandas y necesidades de la sociedad, por medio de una estructura que da respuesta integral, con opciones académicas que responden al desarrollo que el entorno social, económico y político requieren en un momento dado, el cual es cambiante con el tiempo. (p. 259)

El proceso de actualización curricular que lidera el CEA contempla la determinación del marco referencial, epistemológico y metodológico de las carreras que se imparten. Así mismo, busca actualizar el perfil de egreso. Estos elementos conforman un diagnóstico amplio del estado actual de un quehacer profesional, en el que se ha investigado las aproximaciones de otras casas de estudio, el criterio de empleadores, estudiantes, profesionales y expertos en la materia. Para efectos de esta propuesta, se considerarán los resultados obtenidos por medio de esta investigación, los cuales se obtuvieron replicando algunos de estos procedimientos mediante un diseño más expedito.

6.3.2 Asignación de competencias por área de trabajo y líneas de acción

El diagnóstico llevado a cabo en esta investigación ha permitido identificar diversas categorías de competencias que requieren atención con el fin de mejorar la pertinencia del currículo en relación con las alternativas laborales identificadas. Estas categorías son: habilidades musicales, competencias tecnológicas, emprendimiento y ética laboral.

Dentro de la categoría de habilidades musicales se determinan las siguientes competencias: Dominio técnico del instrumento, versatilidad, creatividad y conciencia del rol individual dentro de un ensamble, improvisación, lecto-escritura, armonía y entrenamiento auditivo.

En la categoría de competencias tecnológicas se hace énfasis en conocimientos de grabación, producción y manejo de audio en vivo.

En cuanto a las competencias relacionadas con emprendedurismo se definen las siguientes: autogestión, marketing, desarrollo de marca personal y finanzas.

En lo que respecta a la ética laboral, se pueden identificar una serie de actitudes y habilidades interpersonales vinculadas con la puntualidad, el respeto, la responsabilidad y el acatamiento de las jerarquías, entre otros aspectos.

Con base en este conjunto de conocimientos, el primer paso que se propone (posterior al diagnóstico) es que la gestión proceda a la asignación de categorías competenciales por áreas de trabajo. Esto significa identificar cuál departamento, curso o similar puede asumir la inclusión o desarrollo de estos saberes dentro de sus cursos actuales.

Una vez realizada la división de categorías competenciales por área de trabajo se asignarán líneas de acción. Estas constituyen estrategias y tareas

por implementar que transformen los elementos necesarios para atender el desarrollo de las competencias identificadas

En la siguiente tabla se resume la asignación de las competencias por área de trabajo y el número de líneas de acción que se proponen para cada una. Las competencias musicales son las únicas que fueron divididas en varias áreas de trabajo.

Tabla 8. Nomenclatura de líneas de acción según área de trabajo

Categoría competencial	Área de trabajo	Sigla	Número de acciones totales
Competencias musicales	Área de cursos teóricos	T	4
	Área de música de cámara	MC	2
	Área de talleres	TLL	4
Competencias tecnologías	Área de tecnología de la música	TEC	2
Competencias en emprendedurismo	Área de gestión cultural	EMP	3
Competencias en ética laboral	Área de ética laboral	EL	2

Nota: Se utiliza la nomenclatura de sigla de área de trabajo + número de acción para identificar estas líneas de acción en la implementación de la propuesta.

A continuación, se detalla la asignación de las competencias en cada área de trabajo y cuales cursos y departamentos se pueden involucrar en la atención de estas. Así mismo se explica exactamente cuales líneas de trabajo le corresponden a cada área. Posteriormente, en el apartado de implementación se aclaran cuáles son los pasos a seguir para concretar cada línea de acción.

6.3.3 Competencias musicales

Se sugieren tres áreas de trabajo capaces de incluir y acoger la mayoría de competencias musicales identificadas en la investigación: cursos teóricos, música de cámara y talleres.

El área de ejecución instrumental, específico de cada énfasis, no se considera como un candidato “pilar” por varias razones:

1) Los profesores encargados de impartir estos cursos son expertos altamente calificados en la instrucción instrumental de la música de arte, y no en otras disciplinas musicales. La habilidad para ejecutar un instrumento en cualquier contexto musical se desarrolla no solo a través del estudio, sino también mediante la experiencia en actuaciones en vivo, la participación en conjuntos y otros contextos similares. Entrenar a los docentes en áreas diferentes sería claramente inadecuado y no sería capaz de proporcionar la formación especializada que ya poseen en su campo actual.

2) La propuesta actual no pretende substituir el énfasis en música de arte, sino brindar herramientas útiles para desenvolverse en contextos profesionales actuales.

No obstante, lo mencionado anteriormente no significa que el departamento de ejecución instrumental no desempeñe un papel importante dentro de la estructura curricular de la propuesta.

6.3.3.1 Área de cursos teóricos

Ninguna de las competencias prioritarias identificadas en la investigación, con excepción de la disciplina de armonía, está directamente relacionada con las competencias teóricas. Una de las razones subyacentes a esto radica en que las experiencias de aprendizaje no formal pueden promover una conexión más orgánica e intuitiva con la música, en lugar de un enfoque puramente teórico. Además, muchas de estas prácticas musicales han evolucionado independientemente del ámbito académico.

Esta circunstancia puede explicar por qué no se consideran como una prioridad para algunos participantes, ya que no se encuentran dentro del ámbito de entrenamiento convencional de lo que se valora necesario. Cabe resaltar en

este aspecto que las competencias relacionadas con el entrenamiento auditivo (el cual podría relacionarse con el solfeo en la formación académica) no son percibidas por los participantes como una aproximación teórica a la música, sino como un ejercicio eminentemente práctico.

No obstante, para los oficios de composición, arreglo musical, producción e incluso ejecución, el sustento teórico puede ser imprescindible para formar un profesional competitivo. El área de cursos teóricos tiene la capacidad de proporcionar una base de conocimiento que mejora la comprensión de aspectos formales y armónicos, agudiza la capacidad de análisis, proporciona las herramientas necesarias para la composición y el arreglo musical y también sustenta la práctica improvisatoria.

Es importante aclarar que el departamento de cursos teóricos ya ha comenzado a incorporar contenidos y saberes propios de otras músicas distintas a la de arte dentro de sus programas. Esta iniciativa es una oportunidad que la gestión puede aprovechar para dar tracción a la propuesta, incorporando el liderazgo del departamento dentro de la estrategia.

Los cursos que se consideran dentro de esta área de trabajo son los siguientes: Fundamentos Teórico Musicales, Armonía, Análisis, Contrapunto y Solfeo, Adicionalmente este departamento ofrece los cursos de Técnicas de Investigación, Computación para Músicos y Teoría Musical del Siglo XX.

6.3.3.1.1 Cursos Fundamentos Teóricos Musicales, Armonía, Análisis y Contrapunto

Los cursos de Fundamentos Teóricos Musicales, Armonía, Análisis y Contrapunto son los más adecuados para abordar una amplia variedad de contenidos relacionados con la comprensión de los principios que subyacen en la construcción musical. Como se mencionó anteriormente, ya existen iniciativas que incluyen el análisis de estos elementos a través de la música popular e incluso el estudio mismo de la música popular.

Las líneas de acción que se proponen en el área de cursos teóricos son las siguientes:

T1) Consolidar la inclusión de contenidos relacionados con otras prácticas musicales en los programas de los cursos.

T2) Progresividad: procurar que los contenidos que pueden brindar sustento a la comprensión de otras prácticas musicales tengan evolución y seguimiento a través de los distintos niveles y cursos. De esta manera se evita que estas competencias sean eventos aislados en el currículo.

T3) Aplicación práctica: realizar ajustes didácticos, metodológicos y evaluativos que permitan la puesta en práctica creativa de los contenidos aprendidos, no solamente la comprensión del fenómeno musical. La incorporación del ejercicio creativo desde los cursos teóricos favorece una experiencia vivencial de los contenidos desarrollados y aplicabilidad en potenciales escenarios profesionales.

Por ejemplo, los cursos de Armonía pueden favorecer que los estudiantes apliquen esos conocimientos en la composición de arreglos o incluso la composición de canciones. Los cursos de Análisis pueden propiciar la composición reproduciendo modelos formales previamente estudiados.

6.3.3.1.2 Solfeo

El curso de Solfeo es el principal candidato para incorporar los elementos propios del entrenamiento auditivo. Peñaherrera (2008) menciona que tradicionalmente los métodos de solfeo se concentran en la ejecución de ejercicios rítmicos y melódicos, mientras que la disciplina del entrenamiento auditivo propone una aproximación más amplia a la formación del oído mediante el estudio de los elementos estructurales de la música, tales como la armonía, escalas, modos y similares.

Dentro de la malla curricular actual existe un curso optativo de entrenamiento auditivo, no obstante, esta investigación encuentra la

importancia prioritaria de esta disciplina en el quehacer profesional y recomienda que no esté sujeto a la modalidad opcional.

Para el curso de Solfeo se proponen las siguientes líneas de acción:

T4) Realizar ajustes que permitan a los estudiantes entrar en contacto con las necesidades identificadas en las oportunidades laborales. Ejercicios que estimulen no solamente el dictado rítmico y melódico sino también la transcripción melódica y armónica, incluso la ejecución en el instrumento propio de fragmentos seleccionados que el estudiante haya transcrito y la memorización del material transcrito pueden brindar experiencias altamente relacionadas con los quehaceres profesionales.

6.3.3.2 Área de música de cámara y talleres

Los cursos de Música de Cámara y Talleres se encuentran ubicados en el departamento Instrumental, Canto y Dirección. Estos proporcionan a los estudiantes experiencias de ejecución en distintos formatos. En el caso de Música de Cámara, la dinámica se trata de la formación de grupos musicales de tamaño reducido o intermedio, en los cuales se abordan obras de manera conjunta. El propósito de estos cursos radica en el desarrollo de las habilidades de interpretación grupal, fomentando una dinámica colaborativa. Por otro lado, los Talleres brindan la experiencia de ejecución en un formato más amplio, tales como banda y orquesta, bajo la supervisión de un director. En ambos espacios se considera apropiado realizar ajustes curriculares de forma que se puedan brindar la oportunidad de experimentar y participar con otras músicas.

6.3.3.2.1 Música de cámara

El curso de Música de Cámara, actualmente, permite la incorporación de estudiantes de distintos niveles en un mismo ensamble y la posibilidad de que ellos mismos escojan su repertorio. Estas dos características se asemejan con algunos de los elementos presentes en las experiencias de aprendizaje no formal de la música popular o de música distintas a la de arte.

Green (2006) identifica cinco características primordiales en el aprendizaje no formal de la música: los aprendices escogen su propio repertorio y este suele ser música con la que se identifican fuertemente y les es familiar. Segundo, el aprendizaje de este repertorio implica la transcripción y copia auditiva del material. Tercero, el aprendizaje se da en grupos a través del intercambio entre pares. Cuarto, el aprendizaje no ocurre de forma metódica, ya que el aprendiz se enfrenta a música real desde el inicio (no ejercicios, estudios o métodos), de esta manera la asimilación de competencias es personal y aleatoria según las inclinaciones y preferencias de la persona. Quinto, en el aprendizaje no formal hay una integración creativa entre lo auditivo, ejecución, improvisación y composición. El énfasis no está solamente en la reproducción.

Teniendo en cuenta lo anterior, el curso de Música de Cámara (a pesar de estar concentrado en música de arte) incluye aproximaciones metodológicas que reproducen las condiciones de aprendizaje no formal. Específicamente la elección de repertorio y el aprendizaje entre pares al incorporar estudiantes de distintas experiencias y niveles. Con algunas intervenciones adicionales, este curso podría servir como espacio para la ejecución de otras músicas y para aplicar y experimentar competencias relacionadas con: improvisación, entrenamiento auditivo, conciencia del rol individual dentro de un ensamble y versatilidad.

Además, el ejercicio de trabajar en formatos pequeños músicas distintas a la música de arte, se relaciona directamente con algunas de las alternativas laborales como el trabajo que se desempeña en agencias y grupos de eventos sociales y corporativos.

Las modificaciones que se proponen en esta línea de cursos son las siguientes:

MC1) Procurar que existan al menos dos cursos de música de cámara en los que se trabajen músicas distintas de la música de arte y reproduciendo

las características de aprendizaje no formal bajo la guía del profesor. Esto no implica crear cursos nuevos o alterar la composición de la malla curricular, ni siquiera interviene la totalidad de los contenidos propios del curso. El impacto se da desde lo metodológico al explorar otras formas de ensamblar músicas que exigen al estudiante extraer su propia participación desde lo auditivo y contribuir creativamente al diseño final del arreglo musical. Esta intervención precisa también de nuevos criterios evaluativos relacionados con elementos como creatividad y conciencia del rol dentro del ensamble.

MC2) Valorar el momento dentro de la malla curricular en el que se pueden ubicar esto dos talleres. Se sugieren que se den de forma continua y en momentos avanzados de la carrera.

6.3.3.2 Talleres

Al igual que los cursos de música de cámara, los talleres pueden ofrecer espacios para ejecutar otras músicas distintas a las de arte y desarrollar y aplicar varios de los contenidos aprendidos en otros cursos. Además, por ser ensambles de un tamaño mayor y con la guía de un director, es posible recrear experiencias que se asemejan a las de algunas alternativas laborales, tales como grupos de músicaailable, bandas de pop en formatos amplios, *big bands* u orquestas de jazz.

En el caso de los talleres se proponen cuatro líneas de intervención:

TLL1) Creación de talleres en los que se trabaje otras músicas distintas a la música de arte. En estos talleres se procurará que el repertorio y la metodología recreen el trabajo que se hace a nivel profesional en las alternativas laborales. Para esta línea de intervención no se recomienda el trabajo de repertorio estilizado de género populares (música escrita al estilo de...) sino música genuina del estilo.

TLL2) Valorar el momento dentro de la malla curricular en el que se pueden ubicar estos talleres. Se recomienda que estos talleres se encuentren

en etapas avanzadas de la malla curricular para no establecer competencia entre los talleres existentes y los propuestos.

Se recomiendan las siguientes alternativas: orquestas de salsa y músicaailable, orquestas de jazz, bandas en formato amplio de pop y similares.

TLL3) Inclusión de repertorio estilizado de músicas populares dentro del trabajo de los talleres que actualmente existen (valorar posibilidades para taller de ópera). Así mismo, se propone un abordaje metodológico y didáctico que permita no solo reproducir las obras tal cual fueron concebidas sino estimular una comprensión y acercamiento a los géneros.

TLL4) Se propone la creación de un taller de improvisación de dos cursos que permita a los estudiantes experimentar alrededor de esta práctica.

6.3.3.3 Área de énfasis en ejecución instrumental

Los cursos específicos de cada énfasis instrumental no fueron considerados como uno de los candidatos para asumir las competencias determinadas en esta investigación, no obstante, es importante aclarar que es el departamento que actualmente atiende de forma satisfactoria el desarrollo técnico mecánico de los instrumentistas. La mayoría de personas músicos ejecutantes que participaron en la investigación, y que tuvieron una formación académica, sostienen que el rigor técnico con el que fueron formados ha constituido una herramienta fundamental en su desempeño profesional. Por lo tanto, a pesar de que el dominio técnico del instrumento fue identificado como una necesidad imperativa por parte de los músicos ejecutantes, el diseño de esta propuesta de intervención considera que se cumple satisfactoriamente con estos requerimientos.

6.3.3.4 Consideraciones adicionales sobre competencias musicales

Es importante tomar en cuenta que dentro de la EAM se brindan especialidades de instrumento que se pueden ver altamente beneficiadas de las modificaciones curriculares propuestas en los cursos de Música de Cámara y Talleres. No obstante, es preciso señalar que también existen algunos énfasis que no tienen oportunidad de inserción laboral evidente dentro de las alternativas determinadas. Tales casos son los de: fagot, oboe, eufonio y corno francés. Estas especialidades se encuentran altamente vinculadas con la práctica de la música de arte y aunque existen precedentes de su incursión en otras músicas las probabilidades de empleabilidad son menores.

Siendo así, se propone que las líneas de acción sugeridas en Música de Cámara o Talleres puedan ser de carácter optativo para estas mallas curriculares. De tal forma que puedan continuar con la propuesta tradicional o bien experimentar con otras músicas si así lo desean.

6.3.4 Competencias en tecnología

En el Departamento de Teóricos se encuentran también los cursos relacionados con tecnología aplicada a la música. Es importante mencionar que en estos cursos específicamente se han desarrollado transformaciones importantes gracias a la presencia del Dr. Alonso Torres y el Dr. Otto Castro. Ambos cuentan con posgrados en el extranjero (Portugal y México respectivamente) que han permitido brindar una visión fresca y renovada de las necesidades que estos cursos deben atender. Incluso, antes de sus intervenciones, el curso de Tecnología de la Música se llamaba Computación para Músicos y consistía primordialmente en el manejo de un software de notación musical, actualmente abarca contenidos más integrales y relevantes en relación con el uso de tecnología aplicada a la música.

En este caso la propuesta de intervención es que la gestión aproveche las mejoras que se han realizado e incorpore las siguientes acciones:

TEC1) Obligatoriedad del curso Tecnología de la Música I y II para todos los estudiantes de ejecución instrumental y canto.

TEC2) Ubicar los cursos en una etapa de la malla curricular en que los estudiantes puedan realizar ejercicios de producción con su propio material (ejercicios desarrollados en los cursos teóricos). Esto permite una vinculación personal y sensación de aplicabilidad en el desarrollo y producción al trabajar con creaciones propias. Esta línea de acción actúa sobre la necesidad de estimular el trabajo creativo en los estudiantes de las carreras en cuestión y a su vez atiende las competencias relacionadas con uso de tecnologías en la música.

6.3.5 Competencias de emprendedurismo

A diferencia de las competencias musicales, en el caso del emprendedurismo no se encuentra en la malla curricular una estructura de cursos que se pueda intervenir. Actualmente la EAM ofrece únicamente un curso que se relacione con las competencias identificadas: Gestión Cultural.

La relevancia de las habilidades empresariales y de gestión es destacada por Bennett (2007) como el tercer grupo de competencias más significativo mencionado por los participantes de su investigación con músicos de Australia y Reino Unido. En el contexto laboral costarricense, caracterizado por la escasez de opciones públicas y la falta de una fuerte presencia de empleadores en este ámbito, se vuelve fundamental la habilidad de concebir y desarrollar oportunidades laborales relacionadas con la ejecución instrumental, independientemente del tipo de práctica a la que el músico se dedique.

A pesar de que el curso de Gestión Cultural es de carácter obligatorio en todas las mallas curriculares de las carreras en estudio, los estudiantes y graduados manifiestan que las competencias con respecto a emprendedurismo son algunas de las más necesarias de incorporar al currículo. Esto se puede explicar a que solamente se cuenta con un curso de esta naturaleza.

El curso de Gestión Cultural manifiesta en su descripción lo siguiente:

Este curso ofrece conocimiento estructural sobre el funcionamiento de las entidades culturales nacionales e internacionales, con el propósito de preparar al estudiante a nivel profesional para que pueda entender la realidad de las organizaciones culturales, así como realizar exitosamente una carrera de emprendimiento musical apoyada por herramientas de estrategia, liderazgo, análisis del entorno, negocios, gerencia, mercadeo, administración de proyectos, solicitud de patrocinio, mecenazgo y las demás gestiones de estos proyectos. (Escuela de Artes Musicales, 2022)

Teniendo en cuenta la descripción anterior y el estudio de los contenidos del curso se identifica una orientación hacia lo que Alpizar (2022) llama “el manejo adecuado de los recursos culturales en grupos, comunidades y organizaciones” (p.18). No obstante, es posible que este curso en un solo semestre de clases no tenga la oportunidad de profundizar en las herramientas necesarias para la autogestión, el emprendedurismo y el desarrollo de una marca personal. Los resultados de esta investigación muestran que este tipo de competencias son fundamentales en el desarrollo de proyectos sustentables para los trabajadores de la música.

Las líneas de acción que se proponen para atender las competencias en emprendedurismo son las siguientes:

EMP1) Revisión de los contenidos del curso Gestión Cultural 1 para que puedan incluir de forma más amplia y concentrada aspectos relacionados, no solo con la gestión de proyectos alrededor de las industrias culturales, sino con un enfoque de autogestión, el desarrollo de marca personal y marketing.

EMP2) Valorar la creación de un curso de Autogestión que tenga como requisito Gestión Cultural 1 y en el que se puedan ampliar y desarrollar mejor los elementos mencionados en EMP1.

EMP3) Revisar el momento de la malla curricular en que se encuentra ubicado. Según Bennett (2007) la autodefinición de los estudiantes como músicos (no solo como intérpretes) surge una vez que suman experiencias y

roles adicionales a su práctica instrumental. Teniendo en cuenta lo anterior, los cursos de Gestión Cultural podrían ser ubicados en etapas posteriores de la malla curricular. De esta manera los estudiantes contarían con un bagaje mayor de experiencias y un perfil más definido de su autopercepción como profesionales.

6.3.6 Competencias de ética laboral

Las competencias éticas en el entorno laboral fueron ampliamente destacadas en los distintos instrumentos de recopilación de información. A pesar de que estas se orientan más hacia habilidades interpersonales que a los conocimientos teóricos o destrezas técnicas, los músicos ejecutantes las valoran como uno de los elementos clave para obtener o conservar una relación laboral.

Mozgalova et al. (2022) consideran que habilidades blandas como la resolución de problemas, razonamiento, comunicación y toma de decisiones son fundamentales dentro del perfil que los empleadores buscan hoy en día. Incluso menciona que existen estudios, como el conducido por la fundación Andre W. Mellon, que muestran que el mercado de trabajo recompensa a los colaboradores que demuestran tener un conjunto de habilidades blandas deseables para el empleador. Macianskiene, citado por Fuentes, et al. (2022) menciona: “El desarrollo de habilidades blandas es un desafío importante para las organizaciones educativas quienes preparan a los posibles empleados para una inserción laboral exitosa en el actual mercado laboral global y moderno”.

Los resultados de esta investigación demuestran que las alternativas laborales, con una oferta más robusta de empleo, corresponden en su mayoría a emprendimientos, iniciativas y proyectos particulares, no a empresas debidamente constituidas y con modalidad de contratación por planilla. La mayoría de retribuciones económicas y pagos se efectúa bajo la figura de servicios profesionales. Este factor amplifica la importancia de que los músicos ejecutantes que desean mantenerse vigentes en una escena construyan una

reputación no solo como excelentes instrumentistas sino como personas colaboradoras, responsables y confiables.

Teniendo en cuenta lo anterior se recomiendan las siguientes líneas de acción:

EL1) Que los contenidos de ética laboral sean manejados como ejes transversales que se encuentren insertos a lo largo de todo el currículo. Los cursos de Música de Cámara y Talleres pueden ofrecer espacios de reflexión y aplicación transversal para valores como la puntualidad, respeto, responsabilidad con respecto al material que se trabaja, al tiempo de ensayo y a la preparación y a la consideración de las jerarquías.

EL2) Adicionalmente se sugiere crear espacios, dentro de los cursos de Talleres y Música de cámara, para el intercambio, en formato de clase maestra, con músicos experimentados de la escena nacional e internacional que puedan brindar retroalimentación. Actualmente la EAM tiene una intensa agenda de visitantes nacionales e internacionales que pueden servir a tal propósito. No obstante, esta son actividades complementarias propias de la vida académica de la institución. La presente línea de acción sugiere aprovechar este recurso para impactar directamente en el currículo.

6.4 Estrategia de implementación

6.4.1 Conformación de líderes de equipos de trabajo

Un aspecto fundamental para la implementación de la propuesta es la elección de directores de departamento que se encuentren identificados con la intervención. Según indica el Reglamento sobre Departamentos y Cursos, el director tiene la autoridad para escoger a cualquiera de los miembros de la terna propuesta por los profesores en Régimen Académico del departamento (Universidad de Costa Rica, 1985).

Como se explicó anteriormente la propuesta de intervención cuenta con cuatro categorías de competencias: musicales, tecnológicas, emprendedurismo

y ética laboral. Los departamentos (institucionalmente constituidos) que intervienen de mayor forma en la implementación de modificaciones curriculares son: departamento de Cursos Teóricos y el departamento de Instrumento, Canto y Dirección. Específicamente en el caso de Música de Cámara y Talleres también se cuenta con la figura de coordinaciones para tales actividades. Por tanto, la adecuada elección de estas direcciones y coordinadores puede facilitar la comunicación interdepartamental para articular mejor los elementos de la propuesta y crear un equipo con una visión común.

La conformación de líderes de equipos de trabajo corresponde a la dirección de la EAM y constituye uno de los primeros pasos de implementación de la propuesta.

6.4.2 Comunicación y socialización del diagnóstico

Los resultados arrojados por esta investigación revelan que hay elementos culturales y relacionados con la tradición y el pensamiento hegemónico alrededor de la música de arte que influyen de forma importante en la propuesta curricular actual. Por tanto, resulta esencial involucrar activamente a la EAM en la ejecución de la propuesta, como paso fundamental para asegurar su exitosa implementación.

Como primer paso, para generar vinculación e identificar personas potencialmente comprometidas con las transformaciones, se propone exponer en Asamblea de Escuela Ampliada los resultados del diagnóstico, las tensiones existentes entre la oferta formativa y las realidades de las alternativas laborales y comunicar las intenciones de la gestión de asumir la pertinencia curricular como una de sus prioridades.

Una vez realizada la exposición de los datos y la ruta de acción se propone levantar un grupo de colaboradores asignados a cada uno de los equipos de trabajo (teóricos musicales, música de cámara, talleres, tecnología, emprendedurismo y ética laboral).

Se considera conveniente realizar una socialización del diagnóstico en la comunidad estudiantil y contar con representación en los equipos de trabajo.

La conformación de los equipos de trabajo es previa a la elección de los líderes de estos. Es tarea de la dirección gestionar el espacio de comunicación y socialización del diagnóstico. Los líderes pueden colaborar en la distribución de los interesados en los diferentes equipos.

6.4.3 Líneas de acción y grupos de trabajo

Las líneas de acción expuestas en esta propuesta cuentan con diferentes niveles de intervención. Estos son tipificados de la siguiente manera:

- 1) Ajustes, revisión e inclusión de contenidos.
- 2) Recomendaciones metodológicas y evaluativas.
- 3) Reubicación de cursos en las mallas curriculares.
- 4) Creación y recategorización de cursos.

6.4.3.1 Ajustes, revisión e inclusión de contenidos

Las líneas de acción ubicadas en el nivel de intervención #1 se asignarán a los grupos de trabajo bajo coordinación de los directores de departamento y coordinadores.

Específicamente para esta categoría se incluyen las siguientes líneas de acción:

Area de trabajo	Línea de acción
Teóricos	T1, T2, T4
Música de cámara	MC1
Talleres	TLL3
Tecnología	N/A
Emprendedurismo	Emp1

A continuación, se detallan las tareas específicas que se espera que los líderes de los grupos de trabajo atiendan en cada línea de acción:

- **T1) Consolidar la inclusión de contenidos relacionados con otras prácticas musicales en los programas de los cursos**
 - **T2) Progresividad: procurar que los contenidos que pueden brindar sustento a la comprensión de otras prácticas musicales tengan evolución y seguimiento a través de los distintos niveles y cursos**
- 1) Realizar un inventario de los contenidos relacionados con otras músicas que actualmente se están impartiendo.
 - 2) Realizar un inventario de los contenidos que se consideran podrían incluirse.
 - 3) Asignar los contenidos a los cursos más indicados.
 - 4) Distribuir los contenidos dentro de los cursos (según la cantidad de niveles).
 - 5) Realizar un mapa de progresividad de los contenidos a lo largo de los cursos para garantizar seguimiento y evitar que sucedan como eventos aislados.
- **T4: Realizar ajustes que permitan a los estudiantes entrar en contacto con las necesidades identificadas en las oportunidades laborales**
- 1) Realizar un inventario de los contenidos relacionados con entrenamiento auditivo que pueden incluirse en el curso de solfeo.

- 2) Distribuir los contenidos dentro de los cursos (Solfeo 1 y Solfeo 2).
- 3) Realizar un mapa de progresividad de los contenidos a lo largo de los cursos para garantizar seguimiento y evitar que sucedan como eventos aislados.

- **MC1: Procurar que existan al menos dos cursos de música de cámara en los que se trabajen músicas distintas de la música de arte y reproduciendo las características de aprendizaje no formal bajo la guía del profesor**

- 1) Realizar un inventario de contenidos pertinentes para desarrollar en ensambles que trabajen según la práctica de otros tipos de músicas distintas de la música de arte. Ej: creatividad en la creación conjunta del arreglo, transcripción auditiva de las partes, espontaneidad y similares.

- **TLL3: Inclusión de repertorio estilizado de músicas populares dentro del trabajo de los talleres que actualmente existen (con excepción del taller de ópera)**

- 1) Recolectar una lista de posibles obras de referencia, para cada taller, que puedan servir para el fin didáctico de esta línea de acción.

- **EMP 1: Revisión de los contenidos del curso Gestión Cultural 1 para que puedan incluir aspectos relacionados, no solo con la gestión de proyectos alrededor de las industrias culturales, sino con un enfoque de autogestión, el desarrollo de marca personal y marketing**

- 1) Realizar inventario de los contenidos propuestos para Gestión Cultural 1.
- 2) Realizar propuesta de como incluirlos dentro del curso.
- 3) Delimitar cuales podrían incluirse en Gestión Cultural 2.

- **EL1) Que los contenidos de ética laboral sean manejados como ejes transversales que se encuentren insertos a lo largo de todo el currículo**

- **EL2) Adicionalmente se sugiere crear espacios, dentro de los cursos de Talleres y Música de cámara, para el intercambio, en formato de clase maestra, con músicos experimentados**

- 1) Precisar los contenidos transversales que atravesarán los cursos de Talleres y Música de Cámara.
- 2) Realizar un plan de inclusión de clases maestras dentro del cronograma de los cursos de Talleres y Música de Cámara. Esta línea de acción depende de un consenso entre los directores de los talleres y profesores, no obstante, se considera que con un discurso y una gestión orientada a la pertinencia curricular se puede normalizar esta práctica.

Para todas las líneas de acción en el nivel #1 de intervención se solicitará un documento escrito que contenga el inventario de contenidos que contenga las transformaciones solicitadas y evidenciadas con demarcación visual con respecto al plan anterior. En el caso de TLL3 la lista de obras y su distribución. Es responsabilidad de los líderes de equipo de trabajo proporcionar este documento a la dirección.

Es importante tener en cuenta que las líneas de acción en el nivel #1 de intervención no representan un cambio radical sobre la naturaleza del curso o disciplina en la que se está trabajando. Según lo comunicado por la funcionaria Ana Lucía Calderón del CEA este tipo de modificaciones pueden gestarse dentro del seno de los departamentos, sin requerir una aprobación de la asamblea de escuela (Comunicación Personal, viernes 19 de enero 2023). Al respecto se cuenta con el precedente de las transformaciones que se han suscitado a lo interno del departamento de cursos teóricos, los cuales, por una iniciativa colegiada, han incluido saberes más allá del canon de la música de arte o bien del curso de Tecnología de la Música.

6.4.3.2 Recomendaciones metodológicas y evaluativas

Las líneas de acción ubicadas en el nivel de intervención #2 se asignarán a los grupos de trabajo bajo coordinación de los directores de departamento y

coordinadores. Para efectos de esta dinámica de trabajo las competencias musicales se dividirán en los grupos de teóricos, música de cámara y talleres.

Específicamente para este nivel se incluyen las siguientes líneas de acción:

Área de trabajo	Línea de acción
Teóricos	T3, T4
Música de cámara	MC1
Talleres	N/A
Tecnología	N/A
Emprendedurismo	N/A
Ética Laboral	EL1

El sustento de las recomendaciones en este nivel de intervención debería provenir del marco metodológico que se determine en el proceso de actualización curricular. Para efectos de esta propuesta se recomienda, además del material sugerido y mencionado en esta investigación, recabar mayor bibliografía y experiencias que puedan nutrir las decisiones.

A continuación, se detallan las tareas específicas que se espera que los líderes de los grupos de trabajo atiendan en cada línea de acción:

- **T3: Aplicación práctica: realizar ajustes didácticos, metodológicos y evaluativos que permitan la puesta en práctica creativa de los contenidos aprendidos, no solamente la comprensión del fenómeno musical**
- **T4: Realizar ajustes que permitan a los estudiantes entrar en contacto con las necesidades identificadas en las oportunidades laborales**

1) Realizar una revisión de bibliográfica y recolección de experiencias alrededor de la formación en entrenamiento auditivo.

2) Realizar una lista de sugerencias metodológicas y evaluativas para abordar los contenidos para estas líneas de acción.

- **MC1: Procurar que existan al menos dos cursos de música de cámara en los que se trabajen músicas distintas de la música de arte y reproduciendo las características de aprendizaje no formal bajo la guía del profesor**

1) Realizar una revisión de bibliográfica y recolección de experiencias alrededor de la formación en música en popular. Se sugiere utilizar los criterios de Green (2006) para la reproducción de estrategias de aprendizaje no formal dentro del aula.

2) Realizar una lista de sugerencias metodológicas y evaluativas para abordar los contenidos para estas líneas de acción.

- **EI1: Que los contenidos de ética laboral sean manejados como ejes transversales que se encuentren insertos a lo largo de todo el currículo**

1) Realizar una revisión de bibliográfica y recolección de experiencias alrededor de la inclusión de ejes transversales.

2) Realizar una lista de sugerencias metodológicas para abordar contenidos transversales dentro de los cursos en cuestión.

Para todas las líneas de acción en el nivel #2 de intervención se solicitará un documento escrito que contenga la lista de recomendaciones metodológicas y evaluativas. Es responsabilidad de los líderes de equipo de trabajo proporcionar este documento a la dirección.

6.4.3.3 Reubicación de cursos en las mallas curriculares

Las líneas de acción ubicadas en el nivel de intervención #3 se trabajarán en conjunto con los líderes de equipos y la dirección de la EAM. Para esta categoría puede incluirse el criterio de profesores o coordinadores de sección de los diferentes énfasis.

A continuación, se detallan las líneas de acción para cada área de trabajo:

Área de trabajo	Línea de acción
Teóricos	N/A
Música de cámara	MC2
Talleres	TLL2
Tecnología	TEC2
Emprendedurismo	EMP3
Ética Laboral	N/A

En el caso de MC2 y TLL2 la tarea consiste en ubicar el curso con lógica curricular dentro de la malla. Específicamente para TLL2 es importante minimizar las afectaciones que podría tener la salida de estudiantes de los talleres anteriores para participar en los nuevos.

En el caso de TEC2 y EMP3 la tarea consiste en ubicar los cursos en momentos de la malla curricular en que brinden el mayor aprovechamiento a los estudiantes.

Para todas las líneas de acción en el nivel #3 de intervención, la responsabilidad de coordinación es de parte de la Comisión de Docencia en conjunto con la dirección de la EAM. No obstante, tanto los líderes de equipo, como los profesores, brindan su criterio para encontrar la ubicación idónea. Estas líneas de acción precisan de la aprobación de la Asamblea de Escuela y una revisión de requisitos y similares para su ejecución.

6.4.3.4 Creación y recategorización de cursos

La propuesta de intervención del presente trabajo procuró minimizar la creación de cursos nuevos (nivel de intervención #4) por varias razones:

1) Evitar un exceso de tramitología que pueda volver inviable la implementación pronta de la propuesta.

2) Reducir el impacto que la aparición de nuevos cursos pueda tener en las mallas curriculares actuales.

En algunos casos se procura recategorizar cursos que ya existen en modalidad optativa por cursos regulares dentro de la malla.

La elaboración de curso se debe realizar bajo supervisión y colaboración de los líderes de equipo, dirección y miembros especialistas de los equipos de trabajo. Las gestiones institucionales estarían a cargo de la dirección siguiendo la normativa institucional y su correspondiente ruta de trámites.

A continuación, se detalla los cursos sugeridos para crear y recategorizar por área de competencia.

Area competencial	Curso Nuevo	Curso Recategorizado
Teóricos	N/A	N/A
Música de cámara	N/A	N/A
Talleres	TLL1, TLL4: Creación de talleres	
Tecnología	N/A	TEC1: Computación para músicos II
Emprendedurismo	EMP2: Curso de autogestión	
Ética Laboral	N/A	N/A

Es importante mencionar que en el caso de TLL1 no hay impacto dentro de la malla curricular, ya que el espacio para matricular taller ya existe. Lo único

que cambiaría es cual taller se matricularía. En el caso de TLL,4, TEC1 y EMP2 es necesario encontrar el lugar adecuado ya sea substituyéndolo por un optativo o bien por algún otro curso que el equipo de diseño (Dirección y Directores de Departamento y Coordinadores) establezcan para tal fin.

Este nivel de intervención precisa de aprobación y gestiones propias de la creación de cursos nuevos que establece la normativa universitaria.

Todos los elementos planteados en esta propuesta y los diferentes niveles de intervención están tipificados como modificaciones parciales según el CEA. Esto significa que no representan transformaciones integrales de la fundamentación de la carrera. Ahora bien, estas acciones precisan no solo de ser diseñadas y conceptualizadas, sino efectivamente integradas en los planes de estudio, mallas curriculares y en la ejecución docente. Por esta razón se considera se suma importancia poder involucrar de manera integral a la comunidad que conforma la EAM, para que la propuesta de implementación no se reciba como un mandato, sino como se ha mencionado anteriormente, un “proyecto escuela”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se sugiere que existan espacios en las asambleas ampliadas para comunicar los avances de los equipos de trabajo, así como el desarrollo de los nuevos cursos. Es posible que no todos los niveles de intervención logren estar completados de forma coordinada, especialmente porque algunos requieren de gestiones externas a la EAM, no obstante, se considera pertinente implementar los ajustes de contenidos, metodológicos y evaluativos en los cursos en los que aplique.

6.5 Oportunidades a futuro y potencialidades alrededor de la propuesta

Tal y como se mencionó al inicio de esta propuesta de intervención, los resultados de este trabajo demuestran la necesidad de carreras novedosas que se encuentren dirigidas a atender las necesidades y requerimientos de las

industrias culturales y el sector productivo y social del país. Teniendo en cuenta la coyuntura social del país y el clima complejo para destinar presupuestos para un proyecto de esta envergadura, se optó, en aras de procurar viabilidad de la propuesta, por ofrecer una alternativa de renovación curricular, conservando la mayoría de la estructura curricular y a la vez brindando una respuesta educativa pertinente que favorezca el escenario de empleabilidad de los estudiantes de la EAM.

No obstante, con una mentalidad orientada hacia el futuro y reconociendo que la brecha entre la educación proporcionada por la EAM y las demandas del mercado laboral puede ampliarse rápidamente, es importante señalar que esta propuesta de intervención representa únicamente un primer paso hacia la creación de una unidad académica moderna, pertinente y significativa para la sociedad costarricense. Este punto de partida podría desencadenar reformas más amplias y complejas en el futuro. Desde el proceso previo de revisión y actualización del plan de estudios, liderado por la directora María Clara Vargas Cullel, se había identificado la imperante necesidad de incorporar opciones formativas que abarcaran el estudio de diversas manifestaciones musicales. Para abordar esta carencia en la formación, es plausible proponer, que la implementación de cursos teóricos, talleres y clases de música de cámara, los cuales explorarían prácticas, usos y competencias de distintos ejercicios musicales, constituyan un núcleo común que, eventualmente, podría divergir en especialidades de música clásica y música popular.

De esta manera, los estudiantes que aspiren a especializarse en las prácticas de música de arte podrán recibir una formación que les dote de las herramientas necesarias para destacar en los cambiantes escenarios de las industrias culturales y de entretenimiento. De igual forma, aquellos que se inclinen hacia el estudio de las músicas populares tendrán la oportunidad de recibir una formación sólida, completa y sistemática. Esta formación no solo enriquecerá su conjunto de competencias, sino que también les proporcionará la validación académica necesaria para en un futuro, participar en oportunidades de enseñanza de estas expresiones musicales en instituciones de educación superior.

6.6 Recomendaciones finales

1) Los elementos que se plantean en esta propuesta de intervención fueron diseñados para aprovechar, en la mayor medida, los recursos humanos, económicos y físicos de la EAM. Este enfoque permite una mayor viabilidad al reducir el impacto en tramitología y obtener un mayor provecho de las condiciones curriculares y plataformas preexistentes. De esta forma ofrece una ruta, lo más expedita posible dentro de la normativa universitaria, para poder generar transformaciones necesarias.

Sin embargo, este trabajo de investigación no pretende sustituir necesariamente el proceso de actualización curricular liderado por el CEA, se limita a brindar una solución de reflexión curricular e implementación estratégica que pueda acompañar el ejercicio de la gestión de la unidad académica. De la misma manera, podría representar una ruta de acción frente al diagnóstico que arroje el proceso anteriormente mencionado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que el gestor (director de la unidad académica) lidere y supervise desde su investidura (y junto a su equipo de trabajo), la aplicación y seguimiento de la misma. Los elementos diseñados en esta propuesta de intervención constituyen un procedimiento sistemático que no puede realizarse de forma desarticulada o desordenada.

No es suficiente simplemente solicitar revisiones de planes de estudio, inaugurar nuevos cursos o reorganizar las estructuras curriculares. Incluso, si se llevan a cabo todas estas acciones, el riesgo de no lograr los beneficios deseados persiste si no están integradas en un plan coherente. Es esencial que estas iniciativas se articulen en torno a un diagnóstico claro, objetivos definidos y una evaluación constante de su progreso o cumplimiento

2) Las razones que rodean el enfoque formativo actual no se encuentran relacionadas con una lectura distorsionada del mercado laboral musical, sino con un *status quo* alrededor de la música de arte y de la diferenciación jerarquizada

entre la práctica de la música clásica y popular. Lo anterior puede ocasionar que la implementación de algunas líneas de acción encuentre resistencia burocrática, política e ideológica. Sin embargo, los resultados de esta investigación demuestran el creciente interés que existe, desde varios frentes, en que los profesionales de la música que se gradúan de la EAM se encuentren preparados para poder participar efectivamente de las manifestaciones musicales que circulan en la sociedad.

Por lo tanto, se recomienda que el gestor articule un equipo de trabajo alineado y comprometido con la visión de cambio y que adicionalmente, los miembros que elija, se encuentren en capacidad de liderar sus departamentos y subequipos. De esta manera, es posible obtener mucha mayor tracción en las voluntades políticas y decisiones colegiadas que sean necesarias durante la aplicación de la propuesta.

3) Es importante aclarar, que aunque esta u otras propuestas no fueran consideradas, el propio peso y presión de las industrias culturales, los empleadores y el mismo gremio de músicos y aspirantes a profesionales irán cercando a la institución para que se alinee, no solamente con una realidad que podría entenderse como mercantilista, sino con un currículo que dé respuesta a las múltiples formas de hacer, interpretar y participar de la música.

Partiendo de lo anterior, se recomienda que la gestión incorpore dentro de sus procedimientos un diagnóstico y análisis constante de la situación laboral de los distintos gremios para los que forma estudiantes. Una actitud de reflexión constante, que se encuentre reflejada dentro de la cultura procedimental de la institución, favorecerá que los ajustes que se tengan que hacer año con año sean menos agresivos y que la inercia institucional sea menor. Actualmente dentro de la comunidad docente existen inquietudes, iniciativas, disconformidades y señales de cambio que articuladas dentro de los espacios estratégicos correctos pueden ofrecer soluciones creativas y prontas a necesidades patentes de la institución.

REFERENCIAS

Alcalá-Galiano F., C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Alpizar V., N. F. (2020). La Gestión Cultural en Costa Rica: definiciones y alcances. *Revista Pensamiento Actual*, 20(34). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/PA.V20I34.42118>

Ávila, L. (2 de julio de 2018). Músicos obligados a emprender para insertarse en el mercado laboral. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/economia/negocios/musicos-obligados-a-emprender-para-insertarse-en/3XPXWDSUTZHIPP7QNHBP7TB24/story/>

Azuaje, J. (2019). *Principios básicos y niveles de la administración*. (29 de enero 2019). Dirección Regional Educacional Alajuela. Recuperado de: <https://www.drea.co.cr/node/11151>

- Badillo, M., Torres, A., y Bonilla, M. (2016). Estrategias de gestión para implementar un modelo educativo por competencias en una institución de educación superior en México. *Repositorio De La Red Internacional De Investigadores en Competitividad*, 9(1), 1363–1381.
- Bennett, D. (2007). Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? *British Journal of Music Education*, 24(02), 179-189. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051707007383>
- Blas P., J. (2012). La improvisación musical como experiencia corporeizada. Hacia una reformulación del modelo de estudio. *Revista A contratiempo*, (N° 20). Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.
- Booth, G. y Lee Kuhn, T. (1990). Economic transmission factors as essential elements in the definition of folk, art and pop music. *The Music Quarterly*, 74(3), 411-438.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. D. R., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Capistrán, R. (2021). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. Un enfoque internacional. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9(1), 98-118.
- Cárcamo, H. (2007). Reflexiones en torno a la institucionalización de la educación: cinco tesis del despojo del conocimiento. *Horizontes Educativos*, 12(1), 43-48.

Chiuminatto O, M. (2018). *La improvisación musical como eje vertebrador del aprendizaje instrumental. Diseño y validación de una programación didáctica para la iniciación del saxofón en música moderna*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Contreras, M. (2014). Tres momentos en la institucionalización de la profesión de violinista en Costa Rica: 1914-1972. *Escena- Revista de las artes*, 74(1), 75-89.

Cordero, A. (2021). *El modelo de formación actoral de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica: un análisis comparativo*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/85750>

Cournane, M. (2019), *“Educating Popular Musicians: Insights into Music Teaching and Learning on Higher and Further Education Programmes in Ireland”*. (Tesis de maestría). Universidad de Sheffield, Irlanda.

Corzo, L., & Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. *Multiciencias*, 9(2), 149-156.

Cuenta Satélite de Cultura de Costa Rica. (2017). *Metodología y Resultados*. Ministerio de Cultura y Juventud. San José, Costa Rica.

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica (s.f.). *Oferta Académica*. Recuperado de: <https://artesmusicales.ucr.ac.cr>

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica (s.f.). *Reseña Histórica*. <https://artesmusicales.ucr.ac.cr>

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica. (2004). *FODA*. San José, Costa Rica.

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica. (2007). Plan de Mejoramiento 2007. San José, Costa Rica.

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica. (2008). Priorización de Debilidades. San José, Costa Rica.

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica. (2009). Informe Autoevaluación, visita 17-23 de mayo de 2009.

Fuentes, F. (2005). La ciencia de la administración de empresas: un análisis de sus componentes y de la contribución de la revista economía y administración. *Economía y Administración*, (64), 33-60. Recuperado de: <https://www2.udec.cl/~rea/REVISTA%20PDF/Rev64/art2rea64.pdf>

Garbanzo, G. (2001). La administración curricular en la educación superior, el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación* 25(2), 25.39.

Gómez, M. (2012). La noción de empleabilidad: una mirada desde la perspectiva de las organizaciones. *Katharsis - Instituto Universitaria de Envigado*, (13), 63-83.

González, V. (2018). La coherencia curricular en la educación superior: algunas reflexiones, *Revista Educación*, 42(2), 771-787.

Gutiérrez, A. (2020). *Tendencias que marcan a la sociedad durante el coronavirus*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tendencias-que-marcan-a-la-sociedad-durante-el-coronavirus.pdf>

Guzmán, J. (2018). *Los músicos como trabajadores, experiencias diferenciadas en Bogotá*. (Trabajo de grado). Recuperado de:

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/18959/Los-musicos-como-trabajadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Education. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/oclc/1120027544>

Hewitt, D. (2018). *The Impact of a professional development program focused on popular music education on a music teacher's beliefs and practices in the classroom*. (Tesis Doctoral). Universidad de Miami. Recuperado de: <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/doctoral/The-Impact-of-a-Professional-Development/991031447775802976>

Huergo, J. (2003). *Los procesos de gestión. Material de lectura para los cursos de "Comunicación en las organizaciones públicas"*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>

Latorre, I. (2010). *Inserción profesional de egresados de bachilleratos y posgrados Musicales en instituciones de enseñanza superior de Puerto Rico*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de: https://www.academia.edu/21130317/inserci3n_socioprofesional_de_egresados_de_bachillerados_y_postgrados_musicales_en_instituciones_de_enseanza_superior_de_puerto_rico

Leandro, L. (2014). *Música costarricense para viola y su incorporación dentro del currículo educativo formal de las clases de instrumento: una propuesta pedagógica mediante el análisis de dos casos*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/74983?locale-attribute=en>

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere Universidad de los Andes Venezuela*, 11(39) 2007, 595-604.

- López-Calatayud, F. (2023). Music perception, sound production, and their relationships in bowed string instrumentalists: A systematic review. *Revista Electrónica de LEEME*, 55. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.25928>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- Lozada, N. y Arias, J. (2014). La administración y la organización. El legado sociohistórico de la modernidad y su desafío en la construcción de un sistema socioeconómico equilibrado. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (76), 158-173.
- Maatjes, E. (2013). *Musicians in Search of Professional Practices, a research on how to organize the necessary qualities and competences for satisfying musical practices*. (Tesis de maestría). Universidad Erasmus de Rotterdam. Recuperado de: <https://thesis.eur.nl/pub/Maatjes-E>
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio Colección Alma Mater.
- Malbrán, S. (2009). *Desarrollo de habilidades musicales en la formación musical profesional: Una visión a partir de la investigación y la didáctica*. Recuperado de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7333>
- Manual Descriptivo de Especialidades Docentes. (2019). Dirección General de Servicio Civil. San José, Costa Rica.
- Medina, J. y Montané, A. (2019). *La pertinencia curricular y social en las instituciones de educación superior*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Recuperado de:

chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145411/1/M%26A%2016.Pertinencia%20DEFINITIVO.pdf

Miranda E., J. F. y Miranda E., J. B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52.

Montaño, M., García, R. y Sánchez, J. (s.f.). *La gestión organizacional, caso de estudio bodega Aurrera Tecula Nay*. Recuperado de: <https://docplayer.es/139732144-Universidad-autonoma-de-nayarit.html>.

Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61–84. DOI:[10.2307/836956](https://doi.org/10.2307/836956)

Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147-156.

Moreno, A. (2021). *Observaciones sobre la educación musical instrumental universitaria y su proceso de decolonización: un enfoque teórico-práctico* (Trabajo final de graduación). Universidad Nacional de Costa Rica]. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21678/780.7%20M843-o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mozgalova, N., Baranovska, I., Hlazunova, I., Mikhalishen, A., y Kazmirchuk, N. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 317-327.

Muñoz, E. (1 de mayo 2022). *La informalidad sigue violentando los derechos laborales*. Recuperado de: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2022/05/01/la-informalidad-sigue-violentando-los-derechos-laborales.html>

Naciones Unidas. (2020). *Policy Brief: Education During COVID-2019 and Beyond*. Recuperado de: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sq_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Neumann, C., León, H. y Sepúlveda, M. (2003). *Gestión educativa: aportes al desarrollo de una docencia de calidad, experiencia del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera*. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:1438/n04riedeman03.pdf>

Onderdonk, J. (2009). Review of The Invention of "Folk Music" and "Art Music": Emerging Categories from Ossian to Wagner by Matthew Gelbart. *Current Musicology*, 87, 207-217.

Organización Internacional del Trabajo / Cinterfor. (s.f). *Empleabilidad*. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/3406>

Organización Internacional del Trabajo / Cinterfor. (s.f). *Competencia Laboral*. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/página-libro/1-¿qué-competencia-laboral>

Origen y Desarrollo de la Administración (2007). *Perspectivas*, (20), 45-54.

Orozco C., J. C., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie510637>

- Peiro, J. y Yeves, J. (2017). Análisis de la empleabilidad, sus antecedentes y consecuencias. En: "Work in Progress" for a Better Quality of Life. DOI: DOI:[10.1285/9788883051289p23](https://doi.org/10.1285/9788883051289p23)
- Peñalver V., J. M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *ARTSEDUCA*, 4. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/87211>
- Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P. y García, J. (2016). Los programas de estudio en educación superior: orientaciones para su elaboración. *Perspectivas docentes*, (62), 21-31.
- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 24(49), 255-275. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16).
- Prada, C. (2019). *Características laborales que busca la generación 'millennials' para permanecer largos periodos de tiempo en un mismo trabajo*. (Trabajo de grado). Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35951>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe del Estado de la Educación 2021*. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe del Estado de la Educación 2023*. San José, Costa Rica.
- Quesada, M. (2014). La pertinencia del currículo en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas musicales académicas en la educación

superior costarricense. La Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica (1971-1991). *Escena*, 74(1), 57-74.

Rojas, E. A. (2018). *Plan de Mercadeo para la Banda de Conciertos de Cartago de la Dirección de Bandas del Ministerio de Cultura y Juventud*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica.

Reinhert, K. (2018). *“Developing Popular Music Programs in Higher Education: Exploring Possibilities*. (Tesis Doctoral). Universidad de Miami. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/2051302719/fulltextPDF/7807FC6373C64A58PQ/1?accountid=28692>

Rengifo, L. (2020, 20 de mayo). *La pertinencia curricular como garante de excelencia*. Recuperado de: <https://es.linkedin.com/pulse/la-pertinencia-curricular-como-garante-de-excelencia-en-lugo-rengifo-1e>

Dirección General del Servicio Civil. (2010). *Resolución DG-037-2010. Manual Descriptivo de Clases Artísticas*. San José, Costa Rica.

Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), 55-70.

Rojo Ch., L. E., González G., V., Obregón L., A. M., Sierra G., R. y Sosa R., K. P. (2018). ABC de la evaluación de planes de estudio en la educación superior. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6). Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a4>

Romero, A., & Vera Colina, M. A. (2009). El proceso de globalización y los retos del desarrollo humano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV (3), 432-445.

Salas, M., F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16.

- Salgado, A. (2007) Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78
- Sanabria. J. (6 de diciembre de 2023). El cambio generacional es inminente: ocho músicos más de la Orquesta Sinfónica Nacional se pensionan. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/impreso/el-cambio-generacional-es-inminente-ocho-musicos-mas-de-la-orquesta-sinfonica-nacional-se-pensionan/>
- Sánchez, J. (2016). *Gestión administrativa y calidad de servicio de la oficina principal del banco de la nación y su influencia en la fidelización de los usuarios en el periodo 2015*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Garcilaso de la Vega. Recuperado de: <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1007?show=full>
- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista internacional de educación musical*, (5), 85-91.
- Shifres, F., & Holguín Tovar, P. (2015). El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. *Teoría e Investigación*. GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal (La Plata).
- Solano, J., García, D., & Uzcátegui, C. (2017). Empleabilidad e inserción laboral de los recién graduados de la Carrera Gestión Empresarial en la Universidad Metropolitana. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 90-96. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*. 14(1), 67-84.
- Till, Rupert. (2017). Popular Music Education: A Step Into the Light. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318563153_Popular_Music_Education_A_Step_Into_the_Light

Tunal, G. (2005). El mercado de trabajo como unidad de análisis para las microempresas informales urbanas. *Revista de Ciencias Sociales, II* (108),41-53.

Unión de Trabajadores de la Música. *Quiénes somos*. Recuperado de: <https://utm.cr/que-es-la-utm/>

Vargas. M. (2011). *Caleidoscopio musical costarricense: compositores académicos (1940-2010)*. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/31153918/caleidoscopio-musical-1940-2010-sinabi>

Vargas Z., F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR. (Papeles de la Oficina Técnica, 13). ISBN: 92-9088-173-9.

Vera. M. (2018). Las estrategias educativas como vía para una gestión educativa eficiente. *Polo del Conocimiento*, 3(3), 53-64.

Verdú. D. (13 de noviembre 2012). Es el dinero el que lleva la batuta. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2012/11/13/actualidad/1352835997_207838.html

Vernia, A. (2022). Educación musical: una breve panorámica en el territorio español. *Quodlibet, Revista de Especialización Musical*, 6-28.

Vicente, T. (2012). De oficio a profesión (1940-1972). *Káñina, Revista de Artes y Letras*, XXXVI(Extraordinario), 63-66.

Wolf, A., & Kopiez, R. (2018). Development and Validation of the Musical Ear Training Assessment (META). *Journal of Research in Music Education*, 53- 66.

Zacarias, H. (2014). *Teoría general de la administración*. México: Editorial Patria

Zayas, F., Rodríguez, A. (2010). Educación y Educación Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21.

Zúñiga, N. (2016). *La construcción y consolidación del campo de producción guitarrístico centroamericano*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/14802/Zuñiga%20Chaves%2C%20Nuria..pdf?sequence=1&isAllowed=>

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario dirigido a Docentes de la EAM.

Reciban un cordial y respetuoso saludo, con la seguridad de que sus aportes serán muy significativos en el logro de objetivos de esta investigación. Toda la información recibida será **completamente anónima**.

El propósito de esta actividad es recopilar información valiosa para dar respuesta a la interrogante: ¿Cuáles son las estrategias emprendidas por la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales (EAM) para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto?, como parte del trabajo final de graduación en la Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica.

Con ellos se espera colaborar, desde esta perspectiva, en la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales de esta institución de educación superior y dar un aporte en su mejoramiento en la formación de músicos instrumentistas y cantantes en una época dinámica y cambiante como la que estamos viviendo.

1) ¿Cuáles considera que son las alternativas laborales, **en ejecución (no docencia)**, que brindan mayores oportunidades de empleo, niveles de estabilidad y retribución para un instrumentista en Costa Rica?

Selecciona todos los que correspondan.

- Orquestas sinfónicas
- Bandas de concierto
- Agrupaciones de música de cámara
- Empresas o agencias de servicios musicales para eventos
- Grupos de músicaailable
- Grupos o bandas de entretenimiento para locales comerciales (bandas tributo y similares)
- Músico de sesión en vivo
- Músico de sesión en estudio
- Otro:

2) En Costa Rica existen numerosas agrupaciones de música de arte (académica, clásica) que constituyan una opción laboral viable, que pueda brindar condiciones de trabajo estables y un salario digno (el necesario para cubrir las necesidades básicas propias).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3) La actividad de músico solista en Costa Rica constituye una opción laboral viable, que pueda brindar condiciones de trabajo estables y salario digno (suficiente para cubrir las necesidades básicas propias).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4) Las mallas curriculares de las carreras en ejecución instrumental y canto de la EAM se encuentran actualizadas en relación con el entorno laboral costarricense.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5) Los estudiantes egresados de la carrera de ejecución y canto tienen las competencias necesarias para ser empleados en las principales alternativas laborales descritas en la pregunta 1.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6) Se realizan estrategias, propiciadas **por la gestión de la EAM**, para actualizar la oferta formativa (cursos, contenidos, etc) de las carreras de ejecución instrumental y canto en relación con las alternativas laborales disponibles en Costa Rica.

Si responde NUNCA, pasar a pregunta 8.

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- En ocasiones
- Casi nunca
- Nunca

7) Comente sobre las estrategias.

8) Se realizan procesos de diagnóstico de la situación laboral del músico costarricense **emprendidos por la gestión de la EAM**

Si responde NUNCA, pasar a la pregunta 10.

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- En ocasiones
- Casi nunca
- Nunca

9) Comente sobre el proceso de diagnóstico.

10) Existen procesos de reflexión interdepartamental sobre la relevancia de los contenidos y cursos que conforman las mallas curriculares propiciado desde la gestión de la EAM.

Si responde NUNCA pasar a la pregunta 11.

Marca solo un óvalo.

Siempre

Casi siempre

En ocasiones

Casi nunca

Nunca

11) Comente sobre el proceso.

12) La pertinencia curricular se entiende como la relevancia que tiene un plan de estudio o malla curricular con respecto a las demandas y necesidades de los profesionales en su quehacer dentro de la sociedad.

¿Cuáles acciones considera necesarias para aumentar la pertinencia curricular de las carreras en ejecución instrumental y canto de la EAM?

13) En este espacio puede añadir cualquier otro comentario que desee con respecto al tema de estudio.

Anexo 2

Cuestionario dirigido a ESTUDIANTES de la EAM.

Reciban un cordial y respetuoso saludo, con la seguridad de que sus aportes serán muy significativos en el logro de objetivos de esta investigación. Toda la información recibida será **completamente anónima**.

El propósito de esta actividad es recopilar información valiosa para dar respuesta a la interrogante: ¿Cuáles son las estrategias emprendidas por la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales (EAM) para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto?, como parte del trabajo final de graduación en la Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica.

Con ellos se espera colaborar desde esta perspectiva en la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales de esta institución de educación superior y dar un aporte en su mejoramiento en la formación de músicos instrumentistas y cantantes en una época dinámica y cambiante como la que estamos viviendo.

1) ¿Cuáles considera que son las alternativas laborales, **en ejecución (no docencia)**, que brindan mayores niveles de estabilidad, retribución y oferta de empleos para un instrumentista en Costa Rica?

*

Selecciona todos los que correspondan.

- Orquestas sinfónicas
- Bandas de concierto
- Agrupaciones de música de cámara
- Empresas o agencias de servicios musicales para eventos
- Grupos de músicaailable
- Grupos o bandas de entretenimiento para locales comerciales (bandas tributo y similares)
- Músico de sesión en vivo
- Músico de sesión en estudio
- Otro:

2) En Costa Rica existen numerosas agrupaciones de música de arte (académica, clásica) que brinden condiciones laborales estables y un salario digno (suficiente para cubrir las necesidades básicas propias).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3) La actividad de músico solista en Costa Rica, constituye una opción laboral viable que pueda brindar condiciones de trabajo estables y salario justo (suficiente para cubrir las necesidades básicas propias).

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4) Las mallas curriculares de las carreras en ejecución instrumental y canto de la EAM se encuentran actualizadas en relación con el entorno laboral costarricense.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5) La carrera de ejecución ó canto que estoy estudiando desarrolla las competencias necesarias para ser empleado en las principales alternativas laborales descritas en la pregunta 1.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

Desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

6) Hay competencias y habilidades musicales necesarias en los entornos laborales **que no estoy recibiendo** en mi formación musical.

Marca solo un óvalo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

Desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

7) ¿Cuáles competencias musicales considera que necesitan reforzarse o empezar a impartirse desde las carreras en ejecución instrumental o canto?

8) La EAM ha brindado espacios de discusión, que tome en cuenta la opinión estudiantil, para actualizar la oferta formativa (cursos, contenidos, etc) de las carreras de ejecución instrumental y canto.

Marca solo un óvalo.

Siempre

Casi siempre

En ocasiones

Casi nunca

Nunca

9) ¿La EAM ha propiciado procesos de diagnóstico, que tomen en cuenta la opinión estudiantil, de la situación laboral del músico costarricense?

Marca solo un óvalo.

Siempre

Casi siempre

En ocasiones

Casi nunca

Nunca

No tengo conocimiento

10) La pertinencia curricular se entiende como la relevancia que tiene un plan de estudio o malla curricular con respecto a las demandas y necesidades de los profesionales en su quehacer dentro de la sociedad.

¿Cuales acciones considera necesarias para aumentar la pertinencia curricular de las carreras en ejecución instrumental y canto de la EAM?

11) En este espacio puede añadir cualquier otro comentario que desee con respecto al tema de estudio.

Anexo 3

Reciban un cordial y respetuoso saludo, con la seguridad de que sus aportes serán muy significativos en el logro de objetivos de esta investigación.

El propósito de esta actividad es recopilar información valiosa para dar respuesta a la interrogante: ¿Cuáles son las estrategias emprendidas por la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales (EAM) para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto?, como parte del trabajo final de graduación en la Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica.

Con ellos se espera colaborar, desde esta perspectiva, en la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales de esta institución de educación superior y dar un aporte en su mejoramiento en la formación de músicos instrumentistas y cantantes en una época dinámica y cambiante como la que estamos viviendo.

1. ¿Se desempeña o se ha desempeñado como ejecutante o cantante percibiendo ingresos constantes directamente relacionados con la ejecución musical (no docencia)?

Marca solo un óvalo.

SI

No

2. ¿En cuáles espacios como **ejecutante (no docente)** se desempeña, o desempeñó, de forma remunerada?

Selecciona todos los que correspondan.

Orquestas sinfónicas

Bandas de concierto

Agrupación de música de cámara

Empresas o agencias de servicios musicales para eventos

Grupos de música bailables

Grupos o bandas de entretenimiento para locales comerciales (bandas tributo y similares)

Músico de sesión en vivo

Músico de sesión en estudio

No me desempeño

Otro:

3. ¿Además de su labor como ejecutante o cantante, se desempeña en alguna otra actividad laboral relacionada con la música (docencia) u otra actividad laboral extra musical? Especifique.

4. ¿Cuál porcentaje de sus ingresos totales mensuales representan los percibidos por su actividad como ejecutante o cantante?

Marca solo un óvalo.

100%

Entre 60% y 90%

50%

Entre 20% y 40%

Menos del 20%

5. ¿Cuáles considera que son las alternativas laborales, **en ejecución (no docencia)**, que brindan mayores oportunidades de empleo, niveles de estabilidad y retribución para un instrumentista en Costa Rica?

Selecciona todos los que correspondan.

Orquestas Sinfónicas

Bandas Sinfónicas

Agrupaciones de música de cámara

Empresas o agencias de servicios musicales para eventos

Grupos de músicaailable

Grupos o bandas de entretenimiento para locales comerciales (bandas tributo y similares)

Músico de sesión en vivo

Músico de sesión en estudio

Otro:

6. La carrera de ejecución ó canto que estudié desarrolla las competencias necesarias para ser empleado en las principales alternativas laborales descritas en la pregunta anterior.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Hay competencias y habilidades musicales necesarias en los entornos laborales **que no recibí** en mi formación musical.

Marca solo un óvalo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. ¿Cuáles competencias musicales considera que necesitan reforzarse o empezar a impartirse desde las carreras en ejecución instrumental o canto?

9. La EAM propicia estrategias, que tomen en cuenta la opinión estudiantil o de egresados, para actualizar la oferta formativa (cursos, contenidos, etc) de las carreras de ejecución instrumental y canto.

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- En ocasiones
- Casi nunca
- Nunca
- No tengo conocimiento

10. La EAM propicia procesos de diagnóstico, que tomen en cuenta la opinión estudiantil o de egresados, de la situación laboral del músico costarricense.

Marca solo un óvalo.

- Siempre

Casi siempre

En ocasiones

Casi nunca

Nunca

No tengo conocimiento

11. La pertinencia curricular se entiende como la relevancia que tiene un plan de estudio o malla curricular con respecto a las demandas y necesidades de los profesionales en su quehacer dentro de la sociedad.

¿Cuales acciones considera necesarias para aumentar la pertinencia curricular de las carreras en ejecución instrumental y canto de la EAM?

12. En este espacio puede añadir cualquier otro comentario que desee con respecto al tema de estudio.

Anexo 4

Reciban un cordial y respetuoso saludo, con la seguridad de que sus aportes serán muy significativos en el logro de objetivos de esta investigación.

El propósito de esta actividad es recopilar información valiosa para dar respuesta a la interrogante: ¿Cuáles son las estrategias emprendidas por la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales (EAM) para aumentar la pertinencia curricular de las carreras de instrumento y canto?, como parte del trabajo final de graduación en la Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica.

Con ellos se espera colaborar desde esta perspectiva en la gestión educativa de la Escuela de Artes Musicales de esta institución de educación superior y dar un aporte en su mejoramiento en la formación de músicos instrumentistas y cantantes en una época dinámica y cambiante como la que estamos viviendo.

1. ¿Se desempeña o se ha desempeñado como ejecutante o cantante percibiendo ingresos constantes directamente relacionados con la ejecución musical (no docencia)?

Marca solo un óvalo.

SI

No

2. ¿En cuáles espacios como **ejecutante (no docente)** se desempeña de forma remunerada?

Selecciona todos los que correspondan.

Orquesta Sinfónica

Banda de Conciertos

Música de Cámara

Empresas o agencias de servicios musicales

Grupos de músicaailable

Músico de sesión en vivo

Músico de sesión en estudio

Otro:

3. ¿Además de su labor como ejecutante o cantante se desempeña en alguna otra actividad laboral relacionada con la música (docencia) u otra actividad laboral extra musical? Especifique.

4. ¿Cual porcentaje de sus ingresos totales mensuales representan los percibidos por su actividad como ejecutante o cantante?

Selecciona todos los que correspondan.

100%

Entre 60% y 90%

50%

Entre 20% y 40%

Menos del 20%

5. ¿Cuáles considera que son las alternativas laborales, **en ejecución (no docencia)**, que brindan mayores niveles de estabilidad, retribución y oferta de empleos para un instrumentista en Costa Rica?

Selecciona todos los que correspondan.

Orquestas Sinfónicas

Bandas Sinfónicas

Agrupaciones de música de cámara

Empresas o agencias de servicios musicales para eventos

Grupos de músicaailable

Grupos o bandas de entretenimiento para locales comerciales (bandas tributo y similares)

Músico de sesión en vivo

Músico de sesión en estudio

Otro:

6. ¿Ha cursado formación musical a nivel universitario? De ser así especifique el grado.

Si responde No he cursado, pasar a pregunta 8

Selecciona todos los que correspondan.

Maestría

- Licenciatura
- Bachillerato
- No he cursado
- Otro:

7. ¿Considera que esta formación le preparó adecuadamente para desempeñarse en la actividad musical de ejecución o canto en la que se desempeña? **Pasar a pregunta 9**
Selecciona todos los que correspondan.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni desacuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. La ausencia de formación universitaria ha afectado su capacidad para ser empleable.
Selecciona todos los que correspondan.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. ¿En cuales experiencias de aprendizaje no formal ha participado?
Selecciona todos los que correspondan.

- Talleres y campamentos
- Clases maestras
- Lecciones privadas
- Cursos en línea

Otro:

10. ¿Considera que las experiencias no formales han sido fundamentales en su desempeño profesional?

Marca solo un óvalo.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

11. ¿Cuáles considera que son las competencias y habilidades imprescindibles en su quehacer como ejecutante?

Selecciona todos los que correspondan.

Lectura musical

Escritura musical

Improvisación

Entrenamiento auditivo

Solfeo

Versatilidad en el manejo de estilos y géneros

Comprensión y análisis armónico

Composición y arreglos

Producción y grabación

Operar audio en vivo

Autogestión y "music business" (negocio de la música)

Otro:

12. En este espacio puede añadir cualquier otro comentario que desee con respecto al tema de estudio.