

Carrillo, R., & Tarango, J. (2023, enero-abril). Hacia una nueva conceptualización de la alfabetización musical en la educación superior en México. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (68), 286-315. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n68a12>

**Hacia una nueva conceptualización de la alfabetización musical en la educación superior  
en México**

*Towards a new conceptualization of musical literacy in the Mexican higher education*

**Rubén Carrillo**

Doctorando en Educación, Artes y Humanidades  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua  
Chihuahua, México  
[rub800@gmail.com](mailto:rub800@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4105-8079>

**Javier Tarango**

Doctor en Educación  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua  
Chihuahua, México  
[jtarango@uach.mx](mailto:jtarango@uach.mx)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0416-3400>

**Recibido:** 3 de septiembre de 2022

**Evaluado:** 10 de octubre de 2022

**Aprobado:** 26 de enero de 2023

**Tipo de artículo:** Revisión

**Resumen**

En el presente artículo se analiza la concepción actual de la alfabetización musical universitaria (ALMU) en México, y propone un nuevo concepto de ALMU. Mediante una metodología basada en la investigación documental, se revisó el concepto de ALMU, se explicó el modelo de conservatorio y su influencia histórica en la concepción de la ALMU, la cual sigue vigente en el panorama educativo actual. Se abordaron distintos cuestionamientos epistemológicos, ontológicos, filosóficos y didácticos acerca de la concepción actual de la ALMU, y, a partir de ellos, se propuso un nuevo concepto para la ALMU, así como una propuesta alternativa para su

enseñanza, basándose además en las habilidades y competencias que los egresados universitarios necesitan para desempeñarse exitosamente en el campo laboral. Finalmente, se plantea la necesidad de integrar estas nuevas competencias y habilidades en los modelos universitarios.

**Palabras clave:** Alfabetización musical; Educación musical; Educación musical universitaria; Estándares para la alfabetización musical; Modelo de conservatorio.

## Abstract

This article analyzes the current conception of Music Literacy (ALMU in Spanish) in Higher Education in Mexico, and new concept for the ALMU is proposed. Through a methodology based on documentary research, the concept of literacy and multiliteracies were reviewed to get to the concept of ALMU, the conservatory model and its historical influence on the conceptualization of the ALMU was also explained, which is a model still used in current times. Different questions on epistemological, ontological, philosophical and didactic matters around the current conception of the ALMU were issued, and from them, the proposal of a new concept of ALMU was proposed, as well as an alternative proposal for its teaching, based on the skills and competencies that graduates of university music programs in Mexico need to perform successfully in the workplace. Finally, the need to integrate these new competencies and skills into university models is raised.

**Keywords:** Music literacy; Music education; Higher music education; Standards for music literacy; Conservatory model.

Las ofertas de educación musical a nivel superior en México y Latinoamérica (Chile, Argentina y Colombia) reciben una fuerte influencia de la tradición europea y el modelo de enseñanza de conservatorio (Alessandroni, 2013; Bermúdez & Duque, 2000; Burcet, 2017; González Moreno, 2016; Green, 2002; Holguín Tovar & Martínez, 2017; Poblete Lagos, 2019; Shifres & Gonnet, 2015; Shifres & Holguín Tovar, 2015). Este modelo prioriza la enseñanza de habilidades de ejecución vocal o instrumental, y la formalización de la ALMU mediante el uso de la notación tradicional, lo que ha sido objeto de críticas por parte de las investigaciones más recientes en educación musical (Carrillo & Tarango, 2022).

Las habilidades para la lectura (el acto de decodificar símbolos y convertirlos en sonido) son ampliamente valoradas dentro de la ALMU, ocupando un lugar protagónico (Burcet, 2017; Mills & McPherson, 2015), lo cual lleva a una conceptualización de la ALMU desbalanceada, que termina por favorecer un sistema de enseñanza en donde los estudiantes leen más de lo que escriben (Burcet, 2017; Shifres, 2018). De acuerdo con Waller (2010), este fenómeno contrasta fuertemente con los estándares de alfabetización manejados en otras disciplinas, tales como el lenguaje, las matemáticas, la química o la lógica, en las cuales no solo se espera que el estudiante lea, sino que tenga la capacidad para escribir en dichos sistemas de símbolos.

Por otra parte, habilidades tales como la escritura, la creación musical y la capacidad de formar y expresar juicios sobre la música que se ejecuta y crea (Blix, 2015; Botella Nicolás & Gimeno Romero, 2015; Botella Nicolás & Peiró Esteve, 2016; Burcet, 2017; Mills y McPherson, 2015), además de la capacidad de reflexionar y generar un metacocimiento de la actividad musical propia (Torrado & Pozo, 2008), no son valoradas de la misma manera y han ocupado un segundo plano dentro de la enseñanza musical. Adicionalmente, en los métodos actuales se observan actitudes pasivas del estudiante, donde los docentes favorecen la obediencia y la reproducción cultural sobre el empoderamiento, la autonomía y la creatividad (Campbell et al., 2017; González Moreno, 2016; Torrado & Pozo, 2008).

Dado que en el presente sistema de enseñanza no existe una valoración de las aptitudes previas, ni de la musicalidad desarrollada fuera de la escuela (Mills & McPherson, 2015; Toledo Lara, 2022) esto puede llevar a la creencia de que ciertos músicos carecen de las habilidades musicales necesarias para la educación formal (Higgins, 2012). Finalmente, los músicos que cuentan con diversas habilidades, tales como ejecución instrumental o un buen oído musical, pero no dominan los aspectos de lectura y escritura, no puedan relacionarse de manera favorable con la música y los métodos de enseñanza formal actuales (Green, 2002).

Resulta necesario reflexionar sobre la urgencia de llevar a discusión y analizar las metas de formación musical en las diversas instituciones educativas de México. Es importante, además, que la formación del estudiante mexicano pueda competir en calidad con programas similares en otros países, para poder aspirar a estancias y posgrados; esto representa diversos retos, sobre todo, considerando la dificultad que supone balancear los requisitos de ingreso, permanencia y egreso en universidades para cumplir con estos objetivos (Carbajal et al., 2017; Mears Delgado, 2016).

Las fases de análisis de esta propuesta fueron las siguientes: (1) conceptualización de la alfabetización y multialfabetización en general; (2) identificación de alternativas actuales de la educación musical en dos vertientes: modelo de conservatorio y modelo de educación superior en universidades; (3) concreción de elementos de un modelo conceptual simplificado de alfabetización musical tradicional; y (4) derivación de un modelo alternativo de ALMU, a través del cual se identifican dos áreas complementarias y sus respectivos elementos específicos: habilidades musicales y contenido (conocimientos académicos), tomando como base para su estructuración la visión de la literatura científica consultada, así como el análisis comparativo diferencial entre las dos vertientes de enseñanza identificadas.

De acuerdo con los hallazgos de la literatura revisada, es posible realizar ciertas conclusiones acerca de la conceptualización actual de la ALMU y las prácticas asociadas para su enseñanza. Se proporcionan también diversas observaciones y argumentos de por qué algunas de estas prácticas y concepciones necesitan ser actualizadas. Adicionalmente se presenta la propuesta de un modelo alternativo, el cual busca llegar a esta nueva conceptualización de la alfabetización musical universitaria en México.

Finalmente, se presentan como objetivos del presente trabajo: (1) Caracterizar, mediante evidencia documental, la concepción de ALMU y su modelo de enseñanza; (2) y Proponer una nueva concepción de ALMU y presentar un modelo alternativo para su enseñanza.

### **Metodología**

Dadas las limitantes existentes en la literatura científica relacionada con la publicación de contenidos sobre la definición concreta de la alfabetización musical y, en particular, sobre la ALMU, la propuesta partió de una revisión bibliográfica sobre diferentes elementos relacionados con el tema, a través de la investigación documental, para luego partir a la elaboración de una propuesta alternativa, usando para ello un modelo gráfico, a través del cual es posible ofrecer lineamientos sobre las estrategias formativas de práctica, de forma concreta vinculadas con la educación musical a nivel superior y acorde a las necesidades educativas en México, quizá con posibilidades de influencia en América Latina.

Cabe mencionar que, dado lo difuso de los contenidos documentados sobre conceptualización de alfabetización musical, se construyó un contexto conceptual lo más aproximado a un sistema clasificatorio sobre las formas prevalecientes en México de la enseñanza musical a nivel superior.

El diseño de investigación se caracterizó por lo siguiente: (1) por su tipo, se considera investigación básica (ya que se tuvo como objetivo el mejoramiento del conocimiento a través de la sistematización de contenidos); y (2) por su método, que fue un estudio no-experimental, transeccional y exploratorio (ya que solo se identificaron las variables relevantes en el sistema).

### **El concepto de alfabetización y multialfabetizaciones**

El concepto de alfabetización o “alfabetizaciones” ha sido de especial interés, tanto por educadores y políticos; instituciones internacionales como la UNESCO lo han definido como un tema prioritario en sus agendas desde 1946 (Wagner, 2011). Sin embargo, el término de alfabetización sigue siendo un concepto difícil de entender y de definir, ello por las diversas interpretaciones, percepciones y significados asociadas a este (Carrillo & Tarango, 2022). Desde la década de los 80, Scribner (1984) mencionaba el hecho de que no existe una total claridad de lo que significa estar alfabetizado; esta percepción se sigue manteniendo aún en años recientes. Mkandwire (2018) observa que se han ofrecido cientos de definiciones en los últimos 50 años.

A través de los años, diversos autores como Scribner (1984), McGarry (1994) y Bawden (2001) coinciden en que la alfabetización es un concepto relativo, que no tiene una esencia estática ni universal; lo importante es pues, el significado que se le da en un contexto determinado de acuerdo con una serie de propósitos y valores sociales. Sin embargo, es posible discernir ciertos elementos convencionales que asocian el término con las habilidades de leer y escribir en un conjunto de símbolos, generalmente en la lengua materna (Bawden, 2001; Blake & Hanley, 1995; Edwards & Potts, 2008; Jama & Dugdale, 2012; López-Santana, 2015).

Eventualmente, el concepto de alfabetización, acotado solamente a las habilidades para leer y escribir en la lengua materna, se fue ampliando, al grado de que se empezaron a considerar otro tipo de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes adicionales (Limberg et al., 2012). Blix (2015) señala además que su adquisición es un proceso complejo, que va más allá de la

decodificación de un sistema de símbolos. Esto significa que no basta conceptualizar la alfabetización en términos de las habilidades individuales, sino que es necesario encuadrarlas en su entorno social, donde dichas habilidades se aprenden mediante la participación en actividades sociales organizadas, de modo que la alfabetización de un individuo es relativa a la alfabetización de la sociedad en la que vive (Scribner, 1984). Bajo estas premisas se hace posible concebir la alfabetización no como única y universal, sino como múltiples alfabetizaciones, cada una dependiente de su propio contexto social.

Por otra parte, el papel de las tecnologías de la información en el campo de la alfabetización se muestra principalmente a través del surgimiento y auge de las computadoras, las cuales propiciaron el desarrollo de las tecnologías de la información a finales del siglo pasado, y fue uno de los fenómenos sociales que mayor impacto tuvo en la concepción de la alfabetización. Desde la década de los 80 se predecía la aparición de “alfabetizaciones de segundo orden”, definiéndolas como aquellas usadas para el manejo de las computadoras, las cuales serían utilizadas para el almacenamiento y obtención de la información, y requerirían habilidades para el manejo de sistemas de símbolos distintos, pero apoyados en el dominio previo de la alfabetización tradicional (Lemus, 2021; Martínez Bravo et al., 2021).

Una década más tarde en 1994, el New London Group, concibió el término de “multialfabetizaciones” como intento de definir la pedagogía de la alfabetización tomando en cuenta las nuevas tecnologías de información (Cope & Kalantzis, 2009). Eventualmente este concepto fue extendiendo su definición hacia otras actividades, siendo utilizado para referirse a la competencia y conocimientos básicos dentro campo de estudio determinado (Barton, 2007; Bawden, 2001). Para finales de la década de los 90, Snavely y Cooper (1997) encontraron 34 ejemplos de diferentes frases utilizadas junto al término de alfabetización. Por su parte, Harris y Hodges (2005) enumeraron 38, encontrando términos tales como alfabetización para la agricultura, alfabetización para la danza, alfabetización legal, entre otros.

Por otra parte, Mkandawire (2018) propone una definición más inclusiva a la vez que específica, poniendo en consideración la eficiencia en el desempeño y añadiendo el componente social con respecto a las comunidades dedicadas a los campos de estudio, definiendo la alfabetización como una serie de conocimientos y habilidades específicas las cuales pueden ser aplicadas para realizar tareas de una manera eficiente, lo que es acreditado por una comunidad

específica, la cual tiene ciertas tradiciones y costumbres. Esto último es coincidente con la perspectiva fenomenográfica, donde se considera importante enfatizar la significancia que tienen el área disciplinar y la práctica profesional en la visión de la alfabetización, así también de la perspectiva sociocultural de los procesos de comunicación, la cual menciona que los individuos necesitan aprender un lenguaje específico, reconociendo la existencia de ciertos conceptos, creencias y teorías que son centrales para poder participar en dicha práctica (Limberg et al., 2012).

Se concluye pues, que la evolución del concepto de alfabetización puede concentrarse en diversos momentos, partiendo, como se dijo antes, de aquella basada en la lectura y escritura; luego, con el paso del tiempo surge, primero, la alfabetización informacional, centrada prácticamente en los ámbitos bibliotecarios para formar usuarios de la información. No obstante, los períodos posteriores de desarrollo conceptual han llegado hasta la más amplia especificidad de necesidades, creándose con ello las bases para alfabetizaciones específicas como la digital, tecnológica, de salud, de cultura física, musical, por mencionar las más conocidas. Dentro de esta clasificación, surgen yuxtaposiciones, separaciones y aspectos de complementación entre diversas manifestaciones; tal es el caso de las propuestas desarrolladas por la UNESCO y analizadas por otros autores, con fines de diferenciar a la alfabetización informacional y la alfabetización mediática, según los canales por los que se reciben los contenidos según sus propósitos, llevando su aplicación a los currículos académicos (planes de estudio), pero sin necesariamente mezclarse o confundirse con los contenidos académicos, y donde se reconoce que los docentes juegan un papel fundamental para que estos procesos formativos sucedan de forma eficiente (Alcolea-Díaz et al., 2020; UNESCO, 2019). Estas propuestas incluso han logrado mayor especificidad según cada nivel académico, siendo un ejemplo claro de ello, la alternativa desarrollada por la Red Interuniversitaria EuroAmericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (AlfaMed) para niveles de educación básica sobre alfabetización mediática e informacional, mismas que se han convertido en un referente en Iberoamérica (Aguaded et al., 2021).

En el caso específico de la alfabetización musical, Mills y McPherson (2015) cuestionan el uso del término de alfabetización musical, señalando que tradicionalmente es asociado con la habilidad de decodificar partituras y convertirlas de manera precisa en sonido, y proponen el término de alfabetizaciones, entendidas como una serie de habilidades, las cuales son influidas por

otros factores como el desarrollo auditivo, desarrollo de la memoria musical, las habilidades creativas o la convivencia con otros músicos experimentados. Por otra parte, Broomhead (2019) se refiere a la alfabetización musical tradicional como la lectura y escritura de textos musicales, y propone cambiar dicha definición, conceptualizando el texto como todo que los humanos empapan de significado, argumentando, con ello, que la lectura y escritura pueden ser entendidos en los términos negociar y crear, de modo que trabajar con textos musicales no se limita a leer y escribir en partituras, sino que abarca otras interacciones con la música, entre las que se incluyen escuchar, pensar e imaginar música.

En el presente trabajo se decidió utilizar la definición propuesta por Mkandawire (2018), por los siguientes motivos: 1) es inclusiva, ya que puede ser utilizada para cualquier área disciplinar, y en este caso permite incluir los planteamientos específicos de autores del área musical como Broomhead (2019), Mills y McPherson (2015); 2) es específica, ya que su definición es corta y con criterios bien definidos; 3) toma en cuenta el componente social, el cual es señalado como un factor importante por otros autores como Scribner (1984), McGarry (1994) y Bawden (2001); 4) toma en cuenta los conceptos, creencias, teorías y tradiciones del área disciplinar. De este modo en el presente trabajo definen la ALMU “como un conjunto de habilidades específicas que permiten realizar diversas tareas en el ámbito musical de manera eficiente, las cuales son validadas por una comunidad (de músicos académicos), misma que posee ciertas tradiciones, creencias y teorías particulares” (Carrillo & Tarango, 2022, p. 89). El siguiente paso consistió en analizar cuáles son esas habilidades esperadas, definiendo las tareas que el alumno de licenciatura en música debe ser capaz de desarrollar con eficiencia, además de analizar los conceptos y tradiciones de la comunidad musical, así como el papel del músico con formación académica dentro del contexto social actual.

## **Alfabetización musical: concepción y prácticas**

Hasta mediados del siglo XIX, la enseñanza musical seguía un modelo en el cual el aprendiz de música se instruía mediante la observación directa de la práctica musical hecha por el profesor, con un enfoque hacia el desarrollo de las habilidades de interpretación, improvisación y composición, en el cual el conocimiento era transferido de manera oral (McPherson & Gabrielsson,



2002). Posteriormente, con el surgimiento de la imprenta y la litografía se hizo posible una mayor distribución de la música escrita, y eventualmente empezaron a surgir las primeras colecciones de ejercicios y métodos que se hicieron más accesibles, tanto para estudiantes como para profesores (Jorquera Jaramillo, 2004).

Al aumentar la accesibilidad de la música escrita, “la posesión de partituras en los hogares se hizo tan frecuente como la presencia de algún instrumento musical” (Shifres, 2018, p. 33); esto motivó a la realización de cambios en el enfoque de la enseñanza musical, dando pie a un fenómeno en que los consumidores, motivados por la avidez de recrear la mayor cantidad de música, fueron provocando la transición de un modelo de lectura intensiva de pocos textos y memorización hacia uno de lectura extensiva (Shifres, 2018). Esto conllevó a cambios en la concepción de la ALMU y su modelo de enseñanza, pasando de un enfoque anteriormente basado en desarrollar habilidades como la interpretación, improvisación y composición, hacia otro que prioriza el desarrollo de habilidades como la lectura, la técnica instrumental y la interpretación (McPherson & Gabrielson, 2002). Dicha tradición y prácticas educativas han continuado hasta nuestros días, donde la lectura musical es considerada parte fundamental de la ALMU y sigue siendo una actividad relevante tanto para músicos profesionales como para amateurs (Puurttinen, 2018).

### **El modelo de conservatorio**

Para entender la conceptualización de la ALMU actual, resulta necesario realizar un recuento histórico, aunque sea de manera breve y a manera de contextualización, del surgimiento de la tradición de conservatorio europea y cómo esta tradición llegó a México mediante el proceso de colonización en Latinoamérica. El modelo de conservatorio fue traído después de los procesos de conquista y colonización, a través de los cuales, los conquistadores impusieron sus visiones acerca de la enseñanza musical (Borcet, 2017) y las prácticas musicales originarias fueron eliminadas y sustituidas por el conocimiento europeo (Shifres & Gonnet, 2015). Estas prácticas fueron instituidas posteriormente a través del modelo de conservatorio, el cual se fue extendiendo por todo Latinoamérica llegando a establecerse como “el paradigma monopólico, para la formación profesional de músicos” (Alessandroni, 2013, p. 2). Los modelos y currículos fueron

importados de los conservatorios europeos (Bermúdez & Duque, 2000; Vicente & Aróstegui, 2003).

Durante el siglo XIX, la demanda por ejecutantes instrumentales con un alto dominio técnico fue uno de los sucesos que mayor influencia tuvo en moldear la estructura del conservatorio y la concepción de ALMU, como se conoce en la actualidad (Shifres, 2010; como se cita en Holguín Tovar & Martínez, 2017). El desarrollo de este tipo de músicos con un alto nivel técnico instrumental derivó en una alta especialización del quehacer musical, creando diversos roles como el de ejecutante y compositor, dejando atrás la idea del músico multifacético o polimodal. Esto provocó que los conservatorios se convirtieran en una organización académico-social cerrada, con su propio sistema social y jerárquico (Holguín Tovar, 2012).

Debido a esta naturaleza del conservatorio como estructura cerrada, estratificada y organizada, se generaron ciertas ontologías de la música que se han mantenido y transmitido por varios siglos (Carrillo & Tarango, 2022). De acuerdo con Holguín Tovar y Martínez (2017), de las doce ontologías propuestas por Bohlman (2001), tres se pueden identificar con la estructura jerárquica del conservatorio: (1) La música como una sola y verdadera, su legado es mantenido por una comunidad reducida y selecta; (2) la música como ciencia, concebida como un objeto que puede ser estudiado; y (3) la música surge y se genera a través de la notación.

Con base en lo anteriormente mencionado, es posible observar cinco características principales del modelo de conservatorio y las habilidades que prioriza: (1) uso de la notación como el método primario para el abordaje musical (Woody, 2007; Woody & Lehmann, 2010); (2) el énfasis en la ejecución y técnica instrumental; (3) la utilización de repertorio europeo (Burnard, 2012; Campbell et al., 2017; Woody, 2007); (4) el encuadre didáctico (Burdet, 2017); y (5) la valoración de los desempeños individuales. Dentro de este modelo existe la notación musical, que es el principal método utilizado para la enseñanza del instrumento (Burdet, 2017; Shifres, 2018; Shifres & Holguin-Tovar, 2015); lo cual implica que, durante la enseñanza instrumental, ciertos aspectos teóricos como las escalas y arpeggios son transmitidos principalmente mediante la lectura y escritura musical. Es por ello por lo que los métodos de enseñanza para la ALMU frecuentemente están organizados en torno a la lectura musical (Musumeci, 2002; Shifres, 2018), de modo que un individuo, aunque tenga otras habilidades, como pueden ser la una buena ejecución instrumental o un desarrollado oído musical, no llega a ser considerado como alfabetizado. Esta concepción

sigue influenciando la formación musical en todo tipo de instituciones tales como escuelas de música y universidades (Carrillo & Tarango, 2022), y esto se extiende también a ambientes no institucionalizados como son las clases particulares y los talleres de música (Burcet, 2017).

Hemsey (2010) señala que muchos docentes siguen enseñando bajo estos esquemas tradicionales, replicando los modelos y métodos bajo los cuales ellos fueron enseñados. El estudio de la música se aborda bajo una comprensión de tipo sumativo, con un abordaje de lo simple a lo complejo de acuerdo con los criterios del docente (Carrillo & Tarango, 2022). Este tipo de enseñanza hace uso de actividades mecánicas y repetitivas desconectadas de toda vivencia musical, descuidando sus procesos comunicativos (Jorquera Jaramillo, 2004; Velázquez Aguilar & Sánchez Ortega, 2015). El sistema de conservatorio y su concepción de la ALMU ha perdurado por más 300 años (Carrillo & Tarango, 2022). Musumeci (2002) señala que a pesar del surgimiento de nuevas corrientes pedagógicas (conductismo, constructivismo, educación por competencias, neurociencias), los cambios en prácticas educativas de los conservatorios han sido mínimos.

### **La alfabetización musical universitaria en México**

En relación con las instituciones educativas de nivel superior en México, la educación musical recae en dos sistemas principales: universidades y conservatorios. Dentro del sistema de conservatorio, cuyo origen surge precisamente bajo la idea de conservar el legado musical europeo, y en su concepción de ALMU predomina un enfoque práctico, priorizando la formación de ejecutantes musicales. Por otra parte, los modelos universitarios exigen, además, el desarrollo de otras competencias en el campo musicológico (Carbajal et al., 2017), y buscan “formar a profesionales de la música, ejecutantes, educadores musicales, gestores e investigadores encargados de preservar no solo las tradiciones musicales existentes, sino también de innovar y avanzar el estado del arte” (González Moreno, 2016, p. 13). Ciertas prácticas del modelo universitario han permeado hacia el modelo de conservatorio, como en el caso Conservatorio Nacional de Música de México, que, en aras de ampliar el panorama formativo de los estudiantes, cita entre sus objetivos el “formar profesionales de la música de alto nivel, en cuatro áreas de orientación profesional: la interpretación, la investigación, la creación y la docencia” (Secretaría de Cultura, 2022, parr. 14).

A pesar de que tanto universidades como conservatorios manifiestan la intención de ofrecer un panorama formativo más amplio para la ALMU, la realidad es que los programas curriculares no necesariamente reflejan estas tendencias y siguen basándose en modelos tradicionales. Esto puede ser atribuido a diferentes razones, por un lado Carbajal (2017) y González Moreno (2015) mencionan que hay resistencia de los docentes por cambiar sus prácticas; además de que existe una falta de conocimiento acerca de cómo los modelos universitarios deben incidir en la enseñanza musical; y por otro lado Carbajal et al. (2017) e Ibáñez Gericke (2017) señalan que no existe la suficiente difusión ni claridad entre docentes y administrativos con respecto a los objetivos que se pretenden lograr.

Además de lo mencionado anteriormente, existen diversas problemáticas relacionadas con los contenidos y métodos de enseñanza utilizados en los programas de estudio, los cuales se caracterizan por lo siguiente: (1) la necesidad de dar un mayor énfase a aspectos creativos como la composición y la improvisación, por sobre la mera interpretación de repertorio de música clásica y de jazz (González Moreno, 2016); (2) multiculturalidad (Campbell et al., 2017); en este caso particular, resulta necesario que el estudiante mexicano aprenda acerca de la música cercana y perteneciente a su cultura, y no solamente la música de la tradición europea o del jazz estadounidense; y (3) integración, donde los conocimientos teóricos adquiridos no estén aislados de la práctica, sino que permitan una mejor expresión musical e individualidad de los egresados acorde al contexto actual (González Moreno, 2016).

De acuerdo con la literatura científica consultada, para el 2015 en México existían alrededor de 89 programas de formación musical con énfasis en la ejecución o composición a nivel superior (González Moreno, 2015); sus contenidos curriculares y sus objetivos de formación pueden ser clasificados, a grandes rasgos, en tres vertientes, las cuales se citan de mayor a menor prioridad: (1) desarrollo de habilidades de ejecución y lectura musical; (2) desarrollo de oído musical, conocimientos en teoría musical (armonía clásica y moderna), técnicas de composición y arreglos en diversos grados de profundidad; y (3) el desarrollo de conocimientos de dirección, historia musical, filosofía musical, sociología de la música y tecnología musical, entre otras.

Esta clasificación de los contenidos curriculares aporta diversos elementos acerca de la concepción de la ALMU actual, en cuanto al conjunto de habilidades esperadas de un egresado de licenciatura dentro de la disciplina musical. No obstante, resulta necesario hacer un análisis más

detallado acerca de los modelos educativos usados actualmente, conocer sus antecedentes y planteamientos, hacer cuestionamientos sobre las prioridades que los programas actuales dan a la enseñanza de las habilidades mencionadas anteriormente, además de analizar si estas siguen siendo pertinentes en el contexto actual y reflexionar si la preparación que otorgan para enfrentar situaciones futuras es suficientemente sólida en razón del desarrollo profesional del egresado.

Un tema que es importante señalar, es que en México existe un historial de escasa formación musical en los niveles previos a la licenciatura; los estudiantes ingresan con deficiencias en su formación a las universidades, con bajos fundamentos teóricos y de lecto-escritura, lo cual genera tensiones entre los profesores, quienes consideran que los estudiantes deben dedicar un mayor tiempo a mejorar sus competencias musicales con aquellos que observan la necesidad de formar también al alumno en otros temas como historia y filosofía del arte, además de la necesidad de invertir tiempo en lectura de textos, redacción e investigación (Carbajal, 2017).

Existe, por tanto, la necesidad de desarrollar en el estudiantado capacidades de autoaprendizaje, basado en el entendimiento musical, más que en los meros contenidos, a través de alternativas que cuenten con mayor independencia y autonomía, mayor flexibilidad curricular, donde el estudiante pueda elegir habilidades particulares que desee desarrollar según sus intereses y aspiraciones profesionales (González Moreno, 2016; Rusinek, 2004); todo esto sin descuidar ciertas destrezas básicas claves para su formación.

### **Análisis de resultados y discusión**

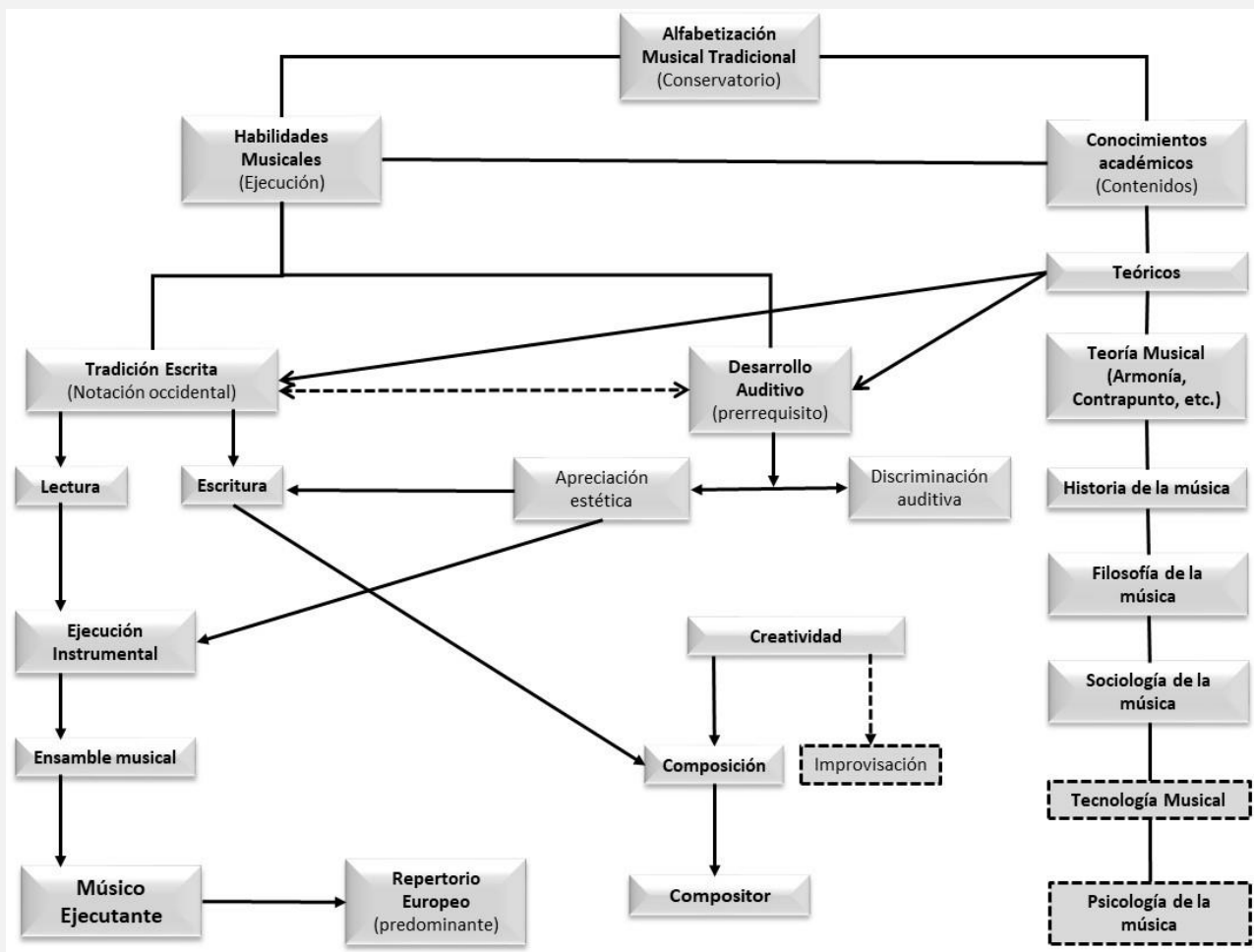
Se observa que la conceptualización de la ALMU existente, como ya se mencionó anteriormente, conserva bases de la tradición de conservatorio, la cual fue concebida para un contexto distinto al presente, y está, además, ajena a los fenómenos actuales, dado que la situación laboral y el papel del músico en la sociedad ha cambiado. En general, el modelo tradicional busca una alta especialización de sus estudiantes en algún área del quehacer musical, lo cual se ve reflejado en las opciones de carrera más comunes: ejecutante, compositor o director, todas ellas bajo los cánones y valores inculcados en la música europea.

El modelo tradicional actual (ver Figura 1), de acuerdo con la evidencia documental presentada, se enfoca principalmente en el desarrollo de las habilidades musicales, apoyándose

principalmente en la tradición escrita; si bien, las habilidades auditivas son tomadas en cuenta, son consideradas como un prerequisite y no una prioridad para su desarrollo durante la formación. En el caso de las habilidades creativas, estas son trabajadas principalmente con aquellos estudiantes de una especialidad en composición, y la improvisación es generalmente poco abordada (Balo González et al., 2014; Dolan et al., 2018).

**Figura 1**

*Modelo conceptual simplificado de la alfabetización musical tradicional*



Por otra parte, los contenidos académicos se basan principalmente en cuestiones teóricas y musicológicas que sirvan como apoyo para el desarrollo instrumental, apoyándose nuevamente en la lectura musical por sobre las habilidades auditivas; generalmente se favorece y se dedica más

tiempo al análisis teórico de los componentes musicales que a la escucha de la obra (Rincón Cáceres & Álvarez Castillo, 2012). Finalmente, otro tipo de materias como la Tecnología Musical, Gestión Cultural, Didáctica Musical o Psicología de la Música no son consideradas prioritarias para la ALMU.

Un aspecto fundamental que se observa en este modelo es la presencia de la partitura como centro de la enseñanza musical, siendo una de las prácticas didácticas más comunes derivadas del modelo de conservatorio, la cual consiste en ligar el desarrollo de la técnica instrumental con el dominio de la lectura musical. Esto conlleva diversas desventajas, por el hecho de que tocar un instrumento es una tarea compleja en sí misma que exige el uso de diversas habilidades y en la cual entran en juego aspectos mecánicos necesarios para la manipulación del instrumento, los cuales necesitan trabajarse por separado.

Estas tendencias pueden observarse aún en los libros modernos, los cuales se basan en el proceso de recrear la música mediante el aprendizaje de la lectura y desarrollar técnica instrumental desde la primera lección (McPherson & Gabrielsson, 2002) y la mayoría de los libros asocian la notación con digitaciones y no con sonidos (Schleuter, 1997). Esta fijación por la partitura dentro del modelo actual encuentra observaciones y objeciones en diversos autores. Mills y McPherson (2015) señalan, por ejemplo, que: (1) no es necesario el dominio de la lectura para empezar a hacer música; (2) el énfasis exagerado en la partitura puede atrofiar habilidades creativas y la memorización; y (3) existen personas que funcionan fluidamente aun en contextos donde se acostumbra el uso de partitura, capaces de aprender ensambles corales o tocar piezas de compositores clásicos de memoria.

Muchos de los métodos musicales que utilizan la lectura, basan su enseñanza en la codificación de sonidos individuales, idealizando el fenómeno musical, comparándolo con un alfabeto, donde se propone ir introduciendo al estudiante sonido por sonido (Shifres, 2018), sin considerar que, aunque los sonidos aislados puedan ser los elementos más pequeños dentro de una partitura, no son necesariamente los más simples de entender (Bamberger, 1996; Burcet, 2017). Diversas investigaciones han encontrado que la percepción musical no consiste en identificar sonidos aislados y que dicha información se percibe en conjuntos de notas y patrones, en un proceso activo de estructuración acerca de lo que se percibe (Karma, 2007). Este proceso se da

tanto a la hora de tocar una pieza de oído, como al momento de la lectura misma (Bamberger, 1996, 1999; Gabrielsson, 1999; McPherson, 1993; McPherson & Gabrielsson, 2002).

Por estas razones, es importante dar tiempo a que el estudiante desarrolle patrones musicales dentro de sus esquemas mentales, de modo que forme un vocabulario musical y, eventualmente, tenga la capacidad de pensar en sonidos (McPherson & Gabrielsson, 2002). Esta habilidad para pensar en sonidos fue posteriormente nombrada por Gordon en 1975 bajo el término de *audiation* (Galera-Núñez, 2017; Gerhardstein, 2002) como una modificación de la palabra inglesa *Audition* (audición).

Al ejecutar un instrumento, además de los aspectos de mecanización, se deben abordar cuestiones de interpretación y comprensión de estructuras musicales, los cuales, aunados a la tarea de la decodificación de símbolos, vuelven imposible que un principiante pueda concentrarse en todos los elementos a la vez (Schleuter, 1997). Del mismo modo, existen investigaciones que consideran que iniciar la enseñanza de la ALMU, por medio de la notación musical, es inadecuado, y para algunos puede ser considerado hasta perjudicial. McPherson y Gabrielsson (2002) sostienen que un énfasis prematuro en la notación impide al estudiante tener una mejor internalización y comprensión musical. Gordon (1997, 2011) argumenta que un énfasis prematuro en la notación impide al estudiante tener una mejor internalización y comprensión musical, mientras que Bamberger (1996, 1999) menciona que esto puede llevar a un decremento de la sensibilidad auditiva para reconocer patrones musicales (Rincón Cáceres & Álvarez Castillo, 2012).

Adicionalmente, existe la observación de que la información plasmada en la partitura es parcial y que dicha representación del fenómeno musical es incompleta, ya que se centra en ciertas partes de este, pero descuida otras (Bamberger, 1996; Burcet, 2017; Shifres, 2018) y no es capaz de proveer todos los elementos interpretativos (Mills & McPherson, 2015; Thompson, 2009). Aun dentro del esquema de notación tradicional existen diferencias en la forma de leer un mismo símbolo; tal es el ejemplo de la corchea con puntillo, la cual se interpreta diferente en la tradición clásica, en comparación a como es interpretada dentro de la tradición del jazz (Shifres, 2018).

Elementos como la interpretación, el cual es uno de los más importantes, ya que da vida y expresividad a la música, no se encuentran totalmente plasmados en la partitura; esto se debe a que, en realidad, la partitura es un texto “performativo” (de ejecución) que busca indicar el *qué hacer*, más allá del *qué entender*, por lo que se ve forzada a incluir muchos símbolos que no suenan



(Shifres, 2018). La interpretación de una misma pieza hecha por un músico experimentado puede variar de acuerdo con el contexto, sentimientos o emociones que el intérprete quiera comunicar, además que existe música de otras culturas y ciertos estilos musicales que no pueden ser transmitidos con notación convencional (Thompson, 2009).

Otra estrategia tradicional para la enseñanza de la escritura es la caligrafía musical, donde se le enseñan al estudiante los símbolos musicales generalmente mediante la copia de los mismos como estrategia principal (Shifres, 2018). De acuerdo con Waller (2010) libros como los llamados *note spellers* que buscan enseñar sobre escritura musical, en realidad están pensados en reforzar habilidades de lectura y no de escritura, pues su ejercicio principal es el nombrar las notas y escribir diversos símbolos, tales como accidentes, números, letras y líneas, los cuales pueden llegar a representar hasta un 79 % del contenido de los ejercicios, por lo que solo el 21 % consiste en escribir símbolos musicales. Si un alumno completa una serie de tres libros de *note spellers*, habrá escrito las letras del alfabeto más de 3000 veces, pero no habrá compuesto ni una sola melodía (Waller, 2010).

### **Propuesta de un modelo alternativo para la ALMU**

A partir de la información presentada, es posible concluir que el concepto actual de ALMU, basado primordialmente en las habilidades de lectura y ejecución instrumental, necesita ser actualizado, por uno que también considere las habilidades auditivas y creativas, el pensamiento crítico y la metacognición. Es necesario, también, el conocimiento de un repertorio multicultural que incluya además de la música europea y el jazz, música mexicana, música popular y comercial, que son demandadas en el mercado laboral actual. En un acercamiento inicial, y a manera de cierre, se realiza la propuesta de un modelo alternativo para la enseñanza de la ALMU, el cual, si bien no está aún desarrollado de manera exhaustiva, se considera que es posible proporcionar un panorama general del mismo y proponer ciertas características específicas basándose en la evidencia empírica y documental expuesta.

Este nuevo modelo alternativo (ver Figura 2) tiene como objetivo atender a las observaciones del modelo tradicional que fueron presentadas a lo largo del presente documento. Entra sus propuestas, busca plantear una mayor conexión entre el desarrollo auditivo y el uso de

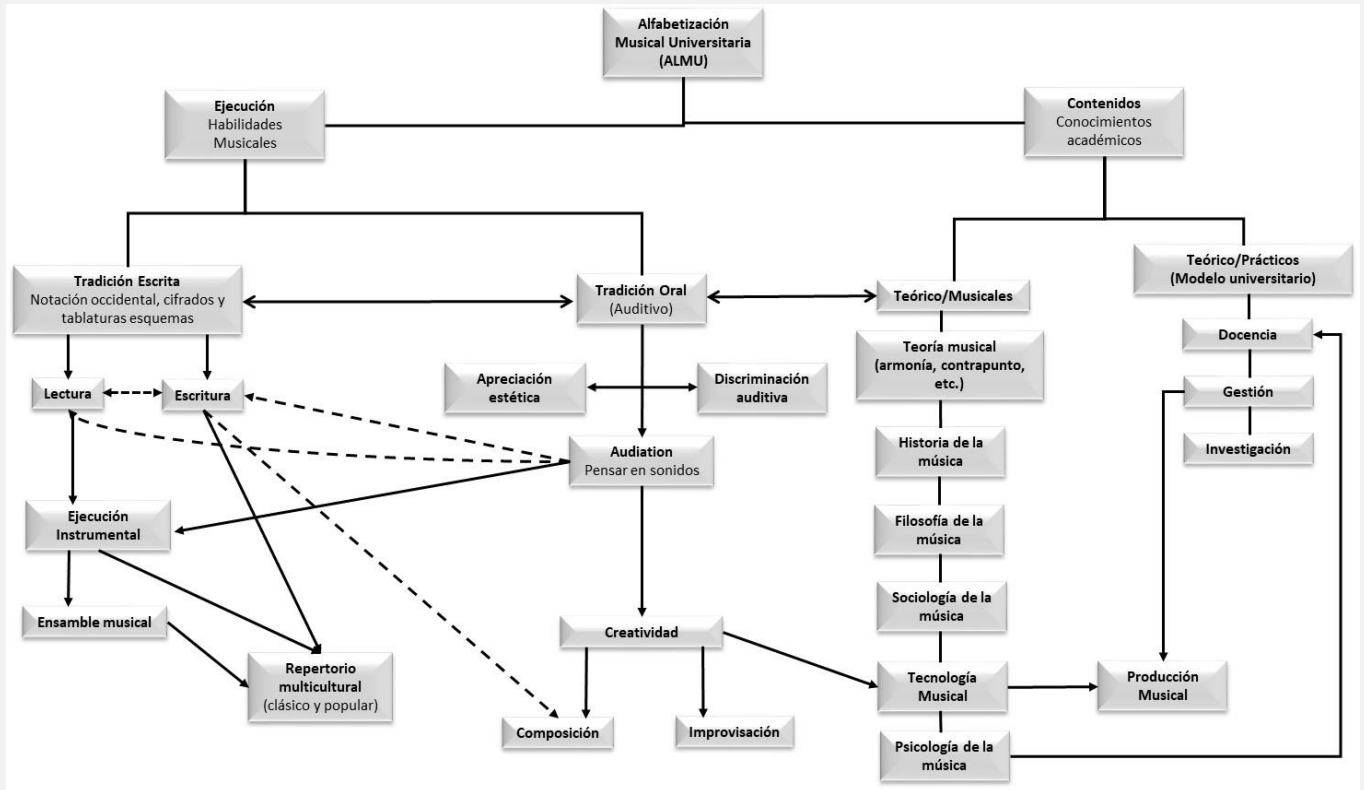
la tradición escrita; se considera fundamental el aprendizaje y discernimiento de frases y patrones musicales desde un inicio, con el objeto de adquirir un vocabulario musical que facilite posteriormente el desarrollo de la lectura, la técnica instrumental y la creatividad. A diferencia del modelo tradicional que busca una alta especialización, este esquema alternativo propone una formación más holística, que pueda ofrecer más herramientas para que los egresados puedan enfrentarse al cambiante mercado laboral.

Además de las materias teóricas y musicológicas, se contempla también el desarrollo de habilidades de investigación, docencia y gestión, propuestas por los modelos universitarios. Se propone prestar mayor atención a materias relacionadas con la enseñanza de la música, como pueden ser la Didáctica Musical, Práctica Docente y Psicología de la Música, dado que la evidencia empírica indica que una gran cantidad de egresados se dedica o dedicará posteriormente a dar clase.

Otro aspecto importante es la formación en tecnología musical y producción, la cual proporciona herramientas para que el egresado pueda apoyarse en ellas para la creación y producción de su trabajo musical. En el caso de la gestión, este tipo de formación es requerida por el egresado, para poder manejar su carrera musical, y adquirir habilidades como el trabajo en equipo, manejo de clientes, la producción, promoción y venta de sus servicios musicales, entre otros.

**Figura 2**

*Modelo conceptual simplificado de la propuesta alternativa de alfabetización musical*



En los procesos de ALMU en México y Latinoamérica se han invertido esfuerzos, durante décadas, en la búsqueda por alcanzar el mismo nivel en la ejecución de la música clásica como sucede en países europeos, así como en la búsqueda de tocar jazz como los estadounidenses, restringiendo a los estudiantes a tocar otros géneros (González Moreno, 2016). Bajo estas concepciones se sigue intentando competir y hacerse de un lugar en una cultura musical foránea (europea o estadounidense), y en una música en la que los habitantes de esos países originarios están sumergidos desde su nacimiento, cuando probablemente lo que haría falta es una mayor atención en las expresiones musicales originarias y populares, para llevarla a nuevos niveles de competencia y compartirla con ámbitos geográficos más amplios.

Adicionalmente, Green (2002) expresa que solo un 3 o 4 % del consumo musical del público general corresponde a música clásica y jazz, y estudios recientes reafirman esta tendencia (Ferwerda & Schdell, 2016; Loya Chávez et al., 2019; Watson, 2020). Datos como estos invitan a

reflexionar sobre la inclusión de otros géneros populares dentro de las instituciones universitarias, considerando que dichos géneros se encuentran presentes en el campo laboral, donde a final de cuentas se va a desempeñar la mayoría de los egresados (O'Flynn, 2006).

Finalmente, ambos modelos cuentan con diferencias en sus encuadres didácticos y prioridades de formación, algunos ejemplos, sin llegar a ser exhaustivos, se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Comparativa entre los modelos de alfabetización tradicional y la propuesta alternativa*

<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo alternativo</b>
<b>Lectura</b>	
Uso extensivo de la lectura musical como estrategia de enseñanza para la ejecución instrumental.	Lectura musical como parte del desarrollo instrumental, junto al desarrollo del oído.
<b>Escritura</b>	
Baja prioridad de la escritura musical, utilizada generalmente para transcribir ejercicios en clase; si se quiere profundizar en ella, debe hacerse mediante la especialización en composición y arreglos.	Escritura musical como herramienta para la resolución de problemas musicales (transcripción, composición, memorización, etc.) y no solamente basada en la notación tradicional.
Composición estrechamente ligada al dominio de la notación.	La notación tradicional funciona como un medio para plasmar ideas, pero reconoce formas alternas como la grabación, cifrados armónicos, esquemas y comunicación verbal.
<b>Desarrollo auditivo</b>	
Desarrollo del oído como prerequisite de ingreso; si bien se trabaja durante la carrera no es una de sus prioridades.	Desarrollo del oído como parte fundamental para el desarrollo de patrones y la creación de vocabulario musical que permite el desarrollo de lectura, escritura, creatividad y ejecución instrumental.
<b>Creatividad</b>	
Baja prioridad en la enseñanza y la utilización de la improvisación.	Mayor importancia a la enseñanza y uso de la improvisación.
<b>Formación académica</b>	
Teoría Musical como prescripción para interpretar, reproducir y producir trabajo musical (repertorio europeo).	Teoría Musical como herramienta para estructurar el conocimiento musical, no es prescriptiva (el fenómeno musical crea la teoría y no al revés), no hay una sola teoría y se puede dar cabida a múltiples epistemologías.
Busca la especialización del sujeto como intérprete, compositor o director musical (considerado como el campo laboral principal).	Busca una formación holística del sujeto, en la que además de habilidades musicales se contemplan habilidades de docencia, gestión e investigación del modelo universitario, que otorguen mayores opciones al egresado para enfrentar el campo laboral.

### **Conclusiones**

Tomando en consideración las perspectivas antes analizadas, es posible visualizar ciertas necesidades particulares y cambios requeridos en la educación musical universitaria. Por tanto, el presente trabajo busca contribuir a esta reflexión y plantear la necesidad de establecer nuevos lineamientos formativos que, en el caso de México, sigue siendo un tema sin tratar. Esto contrasta con otros países con una fuerte tradición en educación musical, como es el caso de Estados Unidos, donde se ha trabajado fuertemente por la elaboración de estándares en ALMU, elaborados por la *National Society for Music Education*. Se considera viable pretender adaptar las definiciones normativas provenientes de otros países, contemplando cambiar indicadores o parámetros que muestran su cumplimiento, con el objetivo de formar profesionales competitivos en el contexto internacional, a la vez que se busca complementarlos con la creación de herramientas propias.

A través de los planteamientos presentados en este artículo, se presentan argumentos para la creación de un sistema de estándares relacionados con la ALMU mexicana, el cual ayude a establecer una plataforma con las habilidades requeridas por los egresados de dichos programas para desempeñarse exitosamente en el campo laboral. Este listado de habilidades permitiría orientar a los docentes en sus prácticas educativas, y replantear sus prioridades de enseñanza. Por otra parte, en el caso de los alumnos, serviría como un marco de referencia para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

El aporte principal de este artículo es llamar a la reflexión para conceptualizar a la ALMU de una manera distinta, equilibrando las habilidades de lectura y ejecución instrumental, complementándolo con otras como la audición y la creatividad, así como el uso de repertorio multicultural, en el que se incluya la música popular y comercial relevante al contexto social actual. Se propone además un modelo alternativo para la enseñanza de ALMU, mismo que reconoce los elementos fundamentales de las propuestas tradicionales, tomando de ellos sus aportaciones, a la vez que busca integrar otros elementos como la formación en docencia, gestión y administración, además de aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y la metacognición. De acuerdo con los alcances aquí presentados, se reconoce su limitación ante un modelo de proposición teórica, misma que demanda su continuidad investigativa en la profundización práctica, con la concreción de estándares específicos hacia la ALMU en México.

Aunque el valor agregado de la presente propuesta se centra en el diseño de un modelo alternativo, existe la necesidad de considerar las implicaciones prácticas que se demandan en su implantación en la realidad, lo cual, además de representar las limitaciones de la propia propuesta, se considera necesario continuar investigando sobre el tema junto con la integración de estándares formales sobre ALMU. Para esta tarea, será necesario considerar la perspectiva de docentes pertenecientes a las diferentes universidades de México, quienes se encuentren activos tanto en la docencia como en el ejercicio musical dentro del mercado laboral actual, así como también la consulta de expertos en educación musical, cuya experiencia en la formación de músicos profesionales, permita identificar mejores prácticas y acciones de perfeccionamiento para el desarrollo de los estudiantes universitarios de música en México.

### **Referencias**

- Alessandrini, N. (2013). Pedagogía vocal contemporánea y profesionales prospectivos: Hacia un modelo de diagnóstico en técnica vocal. *Boletín de Arte*, 13(13), 1-5. <https://bit.ly/3AIZJjA>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.). (2021). *Currículum AlfaMed de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, 62(38), 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-0>
- Balo González, M., Lago Castro, P., & Ponce de León Barranco, L. P., (2014). Los alumnos ante el dictado musical: Las TIC como aliadas para mejorar experiencias. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, (28), 1-14. <https://bit.ly/3bDIGiX>
- Bamberger, J. (1996). Turning music theory on its ear [Poniendo la teoría de la música en su oído]. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 33-55. <https://bit.ly/3a2UOJG>
- Bamberger, J. (1999). Learning from the children we teach [Aprendiendo de los niños a los que enseñamos]. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (142), 48-74. <https://www.jstor.org/stable/40319007>

- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* [Alfabetización: una introducción a la ecología del lenguaje escrito]. Blackwell.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts [Alfabetizaciones informacionales y digitales: una revisión de conceptos]. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bermúdez, E., & Duque, E.A. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Fundación Música.
- Blake, D., & Hanley, V. (1995). *Dictionary of Educational Terms* [Diccionario de Términos Educativos]. Arena.
- Blix, H.S. (2015). Young instrumentalists' music literacy acquisition [Adquisición de la alfabetización musical de jóvenes instrumentistas]. *Nordic Research in Music Education*, 16, 121-138. <https://bit.ly/3yu6Kxv>
- Bohlman, P. (2001). Ontologies of music [ontologías de la música]. En N. Cook y M. Everist, *Rethinking music* (pp. 7-34). Oxford University Press.
- Botella Nicolás, A. M., & Gimeno Romero, J. M. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, (12), 74-98. <https://bit.ly/3a4qQoQ>
- Botella Nicolás, A.M., & Peiró Esteve, M.A. (2016). Aportaciones de la neurociencia cognitiva a la estimulación auditiva musical de 0 a 6 años. *Revista de Didácticas Específicas*, (12), 6-27. <https://bit.ly/3OxRTI8>
- Broomhead, P. (2019). *What is Music Literacy?* [¿Qué es la Alfabetización Musical?]. Routledge.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 129-138. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-138>
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice* [Creatividades musicales en la práctica]. Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Myers, D. E., & Sarath, E. W. (2017). Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors [Transformar el estudio de la música desde sus cimientos: un manifiesto para el cambio progresivo en la preparación de pregrado de las carreras de música]. En E. W.

- Sarath, D. E. Myers, y P. S. Campbell (Eds.), *Redefining music studies in an age of change* (pp. 45-85). Routledge. <http://bitly.ws/youEd>
- Carbajal, I. S. (2017, 20-24 de noviembre). *Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/3y18qgM>
- Carbajal, I. S., Correa, J. P., & Capistrán, R. (2017, 20-24 de noviembre). *Historia reciente de la educación musical de nivel superior en México: un acercamiento a los retos curriculares de la licenciatura en música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/3HZUzfd>
- Carrillo, R., & Tarango, J. (2022). Diseño de estándares para la alfabetización musical en educación superior. En P. A. González Moreno (Comp.), *Memorias de la XIII Conferencia Regional Latinoamericana y V Conferencia Regional* (p. 85). <http://bitly.ws/z732>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning [“Multialfabetizaciones”: Nuevas alfabetizaciones, nuevos aprendizajes]. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Dolan, D., Jensen, H. J., Mediano, P. A., Molina-Solana, M., Rajpal, H., Rosas, F., & Sloboda, J. A. (2018). The improvisational state of mind: A multidisciplinary study of an improvisatory approach to classical music repertoire performance [El estado mental de improvisación: un estudio multidisciplinario de un enfoque de improvisación para la interpretación del repertorio de música clásica]. *Frontiers in Psychology*, 9, 1341. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01341>
- Edwards, D., & Potts, A. (2008). What is literacy? Thirty years of Australian literacy debates (1975–2005) [¿Qué es la alfabetización? Treinta años de debates sobre alfabetización en Australia (1975-2005)]. *Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 4(1-2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/00309230701865496>
- Ferwerda, B., & Schedl, M. (2016). *Investigating the relationship between diversity in music consumption behavior and cultural dimensions: A cross-country analysis* [Investigando la relación entre la diversidad en el comportamiento de consumo de música y las dimensiones culturales: un análisis entre países] [Ponencia]. 24th Conference on User Modeling,



- Adaptation, and Personalization (UMAP). First Workshop on Surprise, Opposition, and Obstruction in Adaptive and Personalized Systems (SOAP), Halifax, NS, Canadá.  
<https://bit.ly/3I2FJEv>
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music [La interpretación de la música]. En *The psychology of music* (pp. 501-602). Academic Press.
- Galera-Núñez, M. M. (2017). De la aptitud musical al concepto de audiation y al desarrollo de la teoría del aprendizaje musical de los niños pequeños de E. Gordon. *DEBATES: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (18), 192-206. <https://bit.ly/3I2j9vS>
- Gerhardstein, R. C. (2002). The historical roots and development of audiation [Las raíces históricas y el desarrollo de audiation]. En B. Hanley y T. W. Goolsby (Eds.), *Music learning: Perspectives in theory and practice* (pp. 103–118). Canadian Music Educators Association
- González Moreno, P. A. (2015). Music Teacher Education in Mexico: Current Trends and Challenges [ La formación del profesorado de música en México: tendencias y desafíos actuales]. En S. Figueiredo, J. Soares & R. Fink-Shcambeck (Eds.), *The Preparation of Music Teacher: A Global Perspective* (Vol. 5, pp. 99-122). ANPPOM.
- González Moreno, P. A. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En J. P. Correa Ortega, I. S. Carbajal Vaca, R. W. Capistrán Gracia, & R. R. Moreno Martínez (Comps.), *Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares* (pp. 13-25). Universidad Autónoma de Aguascalientes.  
<https://bit.ly/3OvrZ7R>
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns* [Secuencias de aprendizaje en música: Habilidad, contenido y patrones]. GIA.
- Gordon, E. E. (2011). *Roots of music learning theory and audiation* [Raíces de la teoría del aprendizaje musical y la audición]. GIA.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn* [Cómo aprenden los músicos populares]. Ashgate.
- Harris, T.L., & Hodges, R.E. (2005). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing* [El diccionario de alfabetización: el vocabulario de la lectura y la escritura]. International Reading Association.
- Hemsey, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, (16), 33-48. <https://bit.ly/3nnoKDD>

- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice* [Música comunitaria: en la teoría y en la práctica]. Oxford University Press.
- Holguín Tovar, P. (2012). Perspectivas de los ingresantes de los programas profesionales: Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva. *Actas II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 43-52). Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música. <https://bit.ly/3OOb0gL>
- Holguín Tovar, P., & Martínez, I.C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: Hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18, 8-15. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6279>
- Ibáñez Gericke, T. (2017). Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior. *Revista Musical Chilena*, 71(227), 79-107. <https://dx.doi.org/10.4067/s0716-27902017000100079>
- Jama, D., & Dugdale, G. (2012). *Literacy: State of the Nation – A Picture of Literacy in the UK Today* [Alfabetización: Estado de la nación: una imagen de la alfabetización en el Reino Unido hoy]. National Literacy Trust. <http://bitly.ws/zdA2>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (14), 1-55. <https://bit.ly/3bEAJd5>
- Karma, K. (2007). Musical aptitude definition and measure validation: ecological validity can endanger the construct validity of musical aptitude tests [Definición de aptitud musical y validación de medidas: la validez ecológica puede poner en peligro la validez de constructo de las pruebas de aptitud musical]. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(2), 79-90. <https://doi.org/10.1037/h0094033>
- Loya Chávez, H. L., Tenorio Urbina, J., & Ávila Quevedo, J. A. (2019). Proceso de formación profesional y consumo musical. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1107-1117. <https://bit.ly/3QX9hHS>
- Lemus, M. (2021). Articulaciones entre desigualdades, aprendizajes y tecnologías digitales: un recorrido por conceptos clave. *Cuestiones de Sociología*, (24), Artículo e118. <https://doi.org/10.24215/23468904e118>

- Limberg, L., Sundin O., & Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy [Tres perspectivas teóricas sobre la alfabetización informacional]. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 93-130. <https://bit.ly/3Nw4JoM>
- López-Santana, Y. (2015). *Precisiones conceptuales de alfabetización en información*. <https://bit.ly/3QY7n9J>
- Martínez Bravo, M. C., Sadaba Chalezquer, C., & Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencia para el siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- McGarry, K. (1994). Definitions and meanings of literacy [Definiciones y significados de alfabetización]. En K. Barker & R. Lonsdale (Eds.), *Skills for life: the value and meaning of literacy* (pp. 3-17). Taylor Graham.
- McPherson, G. E. (1993). *Factors and abilities influencing the development of visual, aural and creative performance skills in music and their educational implications* [Factores y habilidades que influyen en el desarrollo de las habilidades interpretativas visuales, auditivas y creativas en la música y sus implicaciones educativas] [Tesis de doctorado, University of Sydney]. Repositorio ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/10e01455f468e985eed14700d79d6d95/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign [Del sonido al signo]. En R. Parncutt, y G. E. McPherson (eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-116). Oxford University Press.
- Mears Delgado, E. B. (2016). *Propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización en información en una institución de educación superior: El caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. [Tesis de doctorado, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio digital. <https://bit.ly/3Nxxw8H9>
- Mills, J., & McPherson, G. E. (2015). Musical literacy: Reading traditional clef notation [Alfabetización musical: lectura de la notación tradicional en clave]. En G. E. McPherson

- (Ed), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 177-191). Oxford University Press.
- Mkandawire, S. B. (2018). Literacy versus language: Exploring their similarities and differences [Alfabetización versus lenguaje: Explorando sus similitudes y diferencias]. *Journal of Lexicography and Terminology*, 2(1), 37-55. <https://bit.ly/3QUQoFx>
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes, Argentina. <https://bit.ly/3npfsab>
- O'Flynn, J. (2006). Vernacular music-making and education [Música vernácula y educación]. *International Journal of Music Education*, (24), 140-147. <https://doi.org/10.1177/0255761406065475>
- Poblete Lagos, C. (2019). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 97-109. <http://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- Puurttinen, M. (2018). Eye on music reading: A methodological review of studies from 1994 to 2017 [Ojo con la lectura musical: una revisión metodológica de los estudios de 1994 a 2017]. *Journal of Eye Movement Research*, 11(2), 1-16. <https://doi.org/10.16910/jemr.11.2.2>
- Rincón Cáceres, L. F., & Álvarez Castillo, A.P. (2012). Vínculos entre el piano complementario, la adquisición del lenguaje musical y la educación auditiva. En F. Shifres (Ed). *Actas del II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 14-24). Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <https://bit.ly/3ufX8nB>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(15), 1-16. <https://bit.ly/3udTVF3>
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists* [Un enfoque sólido para enseñar a los instrumentistas] (2<sup>nd</sup> ed.). Schirmer.
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors [La alfabetización en tres metáforas]. *American Journal of Education*, 93(1), 6-21. <https://doi.org/10.1086/443783>
- Secretaría de Cultura. (2022). *Oferta educativa*. <http://bitly.ws/yuMA>

- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 4, 13-44. <https://bit.ly/3bCvdaS>
- Shifres, F., & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F., & Holguín Tovar, P.J. (2015). Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical. En F. Shifres, & P. J. Holguín Tovar (Eds.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos: Teoría e investigación* (pp. 9-19). GITEV-Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal. <https://bit.ly/3Rav3bp>
- Snavely, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate [El debate sobre la alfabetización informacional]. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-14. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Thompson, W. F. (2009). *Music, thought, and feeling: Understanding the psychology of music* [Música, pensamiento y sentimiento: comprensión de la psicología de la música]. Oxford University Press.
- Toledo Lara, G. (2022, mayo-agosto). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 183-212. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- UNESCO. (2019). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudio de alfabetización mediática e informacional*. UNESCO.
- Velázquez Aguilar, A., & Sánchez Ortega, P. (2015). La lectoescritura musical: Métodos precursores. *VARONA*, (61), 1-11. <https://bit.ly/3OL2tuQ>
- Vicente, A., & Aróstegui, J.L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista Electrónica de LEEME*, (12), 1-14. <https://bit.ly/3yuMvzZ>
- Wagner, D. A. (2011). What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO [¿Qué pasó con la alfabetización? Perspectivas históricas y

- conceptuales sobre la alfabetización en la UNESCO]. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 319-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.11.015>
- Waller, D. (2010). Language literacy and music literacy: A pedagogical asymmetry [Alfabetización lingüística y alfabetización musical: una asimetría pedagógica]. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 26-44. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.26>
- Watson, A. (2020). *Distribution of streamed music consumption in the United States in 2019, by genre* [Distribución del consumo de música en streaming en Estados Unidos en 2019, por género]. <https://bit.ly/3QZAUjq>
- Woody, R. H. (2007). Popular music in school: Remixing the issues [Música popular en la escuela: remezclando los temas]. *Music Educators Journal*, 93(4), 32-37. <https://doi.org/10.1177/002743210709300415>
- Woody, R. H., & Lehmann, A. (2010). Student musicians' ear-playing ability as a function of vernacular musical experiences [La capacidad de tocar el oído de los estudiantes de música en función de las experiencias musicales vernáculas]. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 101-115. <https://doi.org/10.1177/0022429410370785>