

→ Juan José Llanos Martínez
(Pasco, 1989)



Es músico, educador y gestor cultural peruano. Se desempeña como profesor de trompeta y música de cámara en la Universidad Nacional de Música, institución en la que también obtuvo el grado de intérprete. Complementa su formación con estudios en Pedagogía y una Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es fundador de la Asociación de Trompetistas del Perú, desde la cual ha organizado festivales y concursos internacionales. En 2019 creó la Academia Peruana de Trompeta, basada en una metodología propia, con la que ha formado a más de 500 estudiantes del Perú y de otros doce países. Asimismo, ha desarrollado doce programas de capacitación profesional en convenio con universidades locales. Paralelamente, promueve espacios de difusión mediante los podcasts *440* y *Trompetología*, la publicación de artículos especializados en su blog y la preparación de su primer libro sobre pedagogía de la trompeta. Su trayectoria expresa una visión multidisciplinaria que integra música, investigación, gestión cultural y emprendimiento, orientada a generar impacto social y abrir oportunidades para las nuevas generaciones.

Progresiones de aprendizaje y enfoque por competencias en la educación musical superior: Análisis crítico del currículo en especialidades interpretativas

Learning Progressions and Competency-Based Approach in Higher Music Education: A Critical Analysis of the Curriculum in Interpretative Specialties

Juan José Llanos Martínez

Universidad Nacional de Música

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima, Lima, Perú

jllanos@unm.edu.pe

 <https://orcid.org/0009-0002-4835-6703>



Resumen

Este estudio analiza la aplicación del enfoque por competencias en las sumillas de las especialidades interpretativas de la Universidad Nacional de Música del Perú (UNM), en el contexto de la reciente reforma curricular impulsada por el proceso de licenciamiento institucional. La investigación se inscribe en el paradigma crítico-interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y carácter descriptivo-interpretativo. Se empleó un diseño de estudio de caso único instrumental, que integró el análisis documental temático de las sumillas de veintidós especialidades instrumentales y entrevistas estructuradas a tres directivos vinculados a la gestión curricular. Los hallazgos evidencian una implementación parcial y asistemática del enfoque, caracterizada por escasa fundamentación pedagógica, baja participación docente y limitada articulación con el perfil de egreso. El hallazgo más relevante fue la ausencia de progresiones de aprendizaje entre los cursos de formación instrumental, así como la imprecisión de los resultados de aprendizaje, lo que dificulta la planificación formativa, el desarrollo gradual de competencias y la elaboración de instrumentos de evaluación coherentes. Se concluye que resulta necesario revisar integralmente los instrumentos curriculares y fortalecer el liderazgo pedagógico institucional, a fin de consolidar una gestión académica articulada, participativa y orientada efectivamente al enfoque por competencias en la educación musical universitaria.

Palabras clave

Progresiones de aprendizaje; enfoque por competencias; educación superior musical; diseño curricular musical; pedagogía musical

Como citar: Llanos, J.J. (2025). Progresiones de aprendizaje y enfoque por competencias en la educación musical superior: Análisis crítico del currículo en especialidades interpretativas. ANTEC: Revista Peruana de Investigación Musical, 9(2), 191-211.



Enlace para este artículo: <https://doi.org/10.62230/antecv9j2.281>

Abstract

This study analyzes the application of the competency-based approach in the syllabi of the interpretative specialties at the National University of Music of Peru (UNM), within the context of the recent curricular reform driven by the institutional licensing process. The research is framed within the critical-interpretative paradigm and adopts a qualitative approach, with an exploratory scope and a descriptive-interpretative character. A single instrumental case study design was employed, integrating a thematic documentary analysis of the syllabi from twenty-two instrumental specialties and structured interviews with three administrators involved in curricular management. The findings reveal a partial and unsystematic implementation of the competency-based approach, characterized by limited pedagogical grounding, low faculty participation, and weak alignment with the graduate profile. The most significant finding was the absence of learning progressions among instrumental training courses, as well as imprecise learning outcomes, which hinder formative planning, the gradual development of competencies, and the creation of coherent assessment instruments. It is concluded that a comprehensive review of curricular instruments and the strengthening of institutional pedagogical leadership are necessary to consolidate an articulated, participatory, and effectively competency-oriented academic management model in higher music education.

Keywords

Learning Progressions; Competency-Based Approach; Higher Music Education; Music Curriculum Design; Music Pedagogy.

Recibido: 3 de abril / Revisado: 19 de agosto / Aceptado: 1 de septiembre

Introducción

En los últimos años, la Universidad Nacional de Música (UNM) del Perú ha experimentado un proceso de transformación institucional y pedagógica, caracterizado por la transición de un modelo de conservatorio hacia una estructura universitaria. Este cambio ha implicado, además del fortalecimiento de las capacidades técnico-interpretativas musicales, la incorporación de competencias vinculadas con la investigación, liderazgo, gestión y reflexión profesional (Carabajal Vaca, 2017). La promulgación de la Ley N.^o 30597 en 2017 formalizó este nuevo estatus e inició una etapa de adecuación normativa, organizacional y académica, cuyo hito más relevante ha sido el esperado licenciamiento ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Entre las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) exigidas por la SUNEDU, la primera, referida a la “existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio”, impulsó un significativo esfuerzo institucional orientado a la reforma curricular. En este marco, la UNM presentó dos planes de estudios recientes (2021 y 2024), ambos fundamentados en el enfoque por competencias. Respecto de la malla curricular de 2024, el presente estudio evidencia que, en las especialidades interpretativas, persisten interrogantes sobre la estructura de las sumillas, la progresión de los aprendizajes, la articulación de los resultados esperados y la claridad de los criterios evaluativos. Dado que las sumillas constituyen un vínculo esencial entre la planificación general y la práctica docente, su análisis permite determinar hasta qué punto el modelo por

competencias ha sido comprendido y aplicado con coherencia pedagógica.

A partir de un diseño de estudio de caso único, este trabajo analizó de forma crítica los documentos curriculares oficiales y los contrastó con entrevistas estructuradas realizadas a tres directivos académicos, con el objetivo de indagar las posibles tensiones entre la planificación formal y su implementación real. En particular, se examina cómo se definen (o se omiten) los niveles de dominio esperados, cómo se vinculan las competencias institucionales con los contenidos interpretativos, y qué papel desempeñan los distintos actores en el diseño y seguimiento del currículo. Esta perspectiva permite confrontar el discurso institucional con las prácticas y decisiones concretas que configuran la dinámica cotidiana de la formación académica universitaria.

En este sentido, el presente artículo propone una revisión crítica de la estructura curricular de las especialidades interpretativas de la UNM, con especial atención a las sumillas como elementos articuladores del aprendizaje. Más que ofrecer un diagnóstico prescriptivo, busca problematizar las lógicas pedagógicas implicadas, identificar zonas de ambigüedad institucional y abrir un espacio para la reflexión académica sobre los desafíos reales que plantea la implementación del enfoque por competencias en la educación musical superior.

Revisión de la literatura

La literatura se centra principalmente en el campo de las ciencias de la educación, con el propósito de profundizar en su vínculo con la enseñanza artística-musical. Se utilizan conceptos y enfoques de la pedagogía general que, aunque concebidos en contextos más amplios, ofrecen herramientas pertinentes para analizar y enriquecer los procesos formativos en el ámbito musical.

No obstante, es preciso reconocer que la literatura especializada sobre pedagogía de la enseñanza instrumental en el nivel superior es escasa, mientras que resulta más abundante y estructurada en los niveles inicial, escolar o en relación con la enseñanza de la teoría musical. Esto se debe, principalmente, a que la práctica pedagógica musical se ha sostenido en tradiciones, metodologías heredadas o concepciones que no siempre se sometieron a revisión crítica.

Algunos autores sostienen que la enseñanza de la música posee características tan particulares que no se emmarcan plenamente en los marcos teóricos de la pedagogía general. Sin embargo, esta idea (aunque comprensible desde la esencia de la disciplina) no implica que no puedan establecerse puentes ni que se deban descartar los aportes de la pedagogía general. Por el contrario, la apertura al diálogo interdisciplinario permite reconocer tanto las singularidades de la formación musical como sus posibles puntos de articulación con otras áreas del conocimiento educativo.

El enfoque por competencias en la formación musical universitaria

Desde enfoques clásicos como el de Philippe Perrenoud (2004), pasando por el constructivismo de Frida Díaz y Gerardo Hernández (2010), la perspectiva socioformativa de Sergio Tobón (2013), hasta aproximaciones contemporáneas como el aprendizaje profundo de Joanne Quinn *et al.* (2021), el paradigma de las competencias ha consolidado un cuerpo teórico robusto, respaldado empíricamente en diversas disciplinas. En el Perú, este enfoque ha sido adoptado oficialmente por el Currículo Nacional de la Educación Básica y en gran parte del sistema universitario. Empero, su implementación en instituciones de educación artística, y específicamente en la UNM, ha sido más tardía y, en muchos casos, presenta dificultades para lograr un entendimiento profundo y una adecuada adaptación.

Diseñar un currículo por competencias implica articular los saberes del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir en un desempeño integral, donde los contenidos no son fines

en sí mismos, sino medios para desarrollar competencias complejas (Tobón, 2013). Esta visión se alinea con el pensamiento de Edgar Morin (1999), quien plantea la necesidad de una educación integradora que supere la superespecialización y el reduccionismo (citado por Cano García, 2008). A su vez, Tobón (2013) identifica diversas posturas dentro del enfoque por competencias: funcionalista, conductista, constructivista y socioformativa, lo que evidencia que no basta con adoptar el término, sino que es indispensable asumir una posición teórica coherente que guíe tanto el diseño como la aplicación del currículo.

En el ámbito de la formación musical, este desafío es aún mayor. El predominio del modelo maestro–discípulo, centrado en la imitación y la técnica instrumental (Albert Gargallo, 2017), refleja un enfoque orientado al procedimiento, que privilegia el dominio de la destreza técnica y la ejecución de repertorio (contenido) por encima del desarrollo de competencias integrales. Esta situación demanda una transformación profunda, no sólo en las estrategias pedagógicas, sino también en la planificación curricular. Dicha transformación exige una mirada crítica y colectiva que considere los resultados técnicos y también las dimensiones expresivas, proyectuales y reflexivas de la formación del músico (Carballo Vaca, 2017; Minors *et al.*, 2024), entendidas como parte de una movilización integral del saber, el hacer y el ser.

Resultados de aprendizaje y niveles de dominio: una lectura crítica de la progresión curricular

Uno de los principios centrales de un currículo basado en competencias es la organización progresiva del aprendizaje, desde desempeños iniciales hacia niveles de mayor complejidad y autonomía. Esta progresión no es sólo cronológica, sino también una construcción pedagógica intencionada, que exige identificar niveles de dominio, establecer indicadores claros y definir resultados de aprendizaje por ciclos o semestres (Zabala y Arnau, 2010; Tobón, 2013). Así, los resultados de aprendizaje actúan como referencias intermedias hacia el perfil de egreso, permitiendo procesos de evaluación gradual, formativa y pertinente. Se pasa, entonces, de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje (Cox, 2007), con el estudiante como protagonista del proceso educativo (Díaz y Hernández, 2010).

Estos resultados deben construirse sobre bases teóricas sólidas, incluyendo marcos como la taxonomía de Bloom (Churches, 2009), los procesos psicológicos del aprendizaje, y sus adaptaciones a contextos específicos (Tobón, 2013; Fullan *et al.*, 2018; Quinn *et al.*, 2021). En la educación musical, autores como Edwin Gordon (2007) sostienen que el desarrollo instrumental responde a secuencias lógicas progresivas que consideran procesos internos de audición y maduración técnica. Asimismo, May Kokkidou (2006) enfatiza la utilidad de modelos curriculares en espiral, que permiten retomar conceptos musicales clave en distintos niveles con mayor profundidad.

Referencias como las del Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) o el Royal Conservatory of Music (RCM) han mostrado que un currículo estructurado por niveles puede integrar técnica, repertorio, lectura, análisis y expresividad de forma articulada y progresiva, mediante la formulación propia de resultados de aprendizajes claros y alcanzables. En este marco, la progresión no es un añadido, sino el fundamento mismo de la planificación. Esta exigencia presenta desafíos particulares en asignaturas como el instrumento principal, donde la práctica pedagógica sigue siendo muy personalizada y poco sistematizada. Como señala Jeremy Cox (2007), en una sola clase un estudiante puede abordar aspectos técnicos, estilísticos, contextuales y profesionales, lo que exige una planificación muy precisa, clara y flexible. En este sentido, generar una estructura formativa coherente no implica estandarizar la enseñanza, sino garantizar que cada etapa contribuya a la formación integral del músico.

Gestión curricular y función docente: ¿responsabilidades compartidas o delegadas sin articulación?

La implementación efectiva de un currículo por competencias requiere una gestión articulada en todos los niveles institucionales. Esta gestión debe partir de una visión holística basada en el perfil de egreso y en la pregunta clave: ¿qué tipo de músico se busca formar? (Cox, 2007). Según Sergio Tobón (2013), la gestión curricular opera en tres niveles: macrocurricular (modelo educativo), mesocurricular (planes de estudio) y microcurricular (práctica docente en el aula). Más que una estructura formal, lo decisivo es cómo los docentes median la formación y la evaluación de las competencias. Esta mediación exige que los equipos directivos promuevan espacios participativos con docentes, estudiantes y egresados, basados en una visión flexible, integradora y sensible a los cambios del campo artístico.

Para ello, es clave definir con claridad las funciones institucionales. La UNESCO (2019) subraya que los procesos de mejora en la educación superior requieren una conexión efectiva entre la gestión académica y el desarrollo profesional del docente. Mientras que los directivos deben facilitar el diseño y articular los procesos, los docentes tienen la responsabilidad de definir competencias, desempeños y criterios de evaluación desde la práctica (Tobón, 2013). Esta corresponsabilidad implica revisar también las propias competencias docentes (Cano, 2008) y asumir un liderazgo pedagógico compartido.

Cuando este proceso no ocurre de forma articulada, las consecuencias afectan directamente la experiencia del estudiante. La desconexión entre niveles genera sumillas y sílabos desalineados del perfil de egreso, sin criterios claros de evaluación ni una adecuada secuencia formativa. Esto es especialmente problemático en asignaturas como instrumento principal, donde la flexibilidad curricular es esencial para responder a los distintos ritmos de aprendizaje (Gómez *et al.*, 2016). Además, un currículo desequilibrado o sobrecargado puede volverse una estructura burocrática sin capacidad de transformación (Cox, 2007). Evaluar un currículo musical implica analizar no solo sus contenidos, sino también su coherencia interna, sus fundamentos pedagógicos y la calidad de las experiencias que promueve (Kokkidou, 2006).

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma crítico–interpretativo, dado que busca no solo describir el estado actual del currículo institucional, sino también analizar las tensiones estructurales entre el discurso formal del enfoque por competencias y su aplicación concreta en las especialidades interpretativas.

Desde esta perspectiva, se asume una postura reflexiva, orientada a cuestionar prácticas institucionalizadas, visibilizar contradicciones en la gestión pedagógica y aportar a procesos de transformación educativa sustentados en una lectura crítica de la realidad curricular.

Enfoque y diseño de investigación

Conforme a los planteamientos de Sandín (2011) y Flick (2018), la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con alcance exploratorio y carácter descriptivo–interpretativo, orientado a la comprensión de la estructura curricular, las decisiones institucionales y las tensiones pedagógicas desde una perspectiva situada, más que desde la medición de variables.

En cuanto al diseño de investigación, se optó por un estudio de caso único instrumental (Stake, 2020), en el que la UNM constituye el caso de análisis. Este diseño permite examinar en profundidad una realidad curricular específica, no con el propósito de generalizar, sino de interpretar fenómenos institucionales vinculados a la implementación del enfoque por

competencias. La orientación exploratoria se justifica por la escasa literatura especializada sobre la progresión curricular en la educación musical superior del país, lo que exige una aproximación abierta, contextualizada y apoyada en marcos teóricos pertinentes.

Unidad de análisis y estrategias de selección

El presente estudio de caso cualitativo tiene como unidad de análisis la implementación del enfoque por competencias en el currículo de formación instrumental en la UNM. Para abordar este fenómeno, se consideraron dos unidades de observación complementarias: (a) las sumillas curriculares de las veintidós especialidades interpretativas, y (b) las entrevistas estructuradas a tres directivos con funciones estratégicas en la gestión curricular. Esta estrategia de integración de fuentes permite desarrollar una comprensión densa, triangulada y situada del fenómeno curricular en estudio.

Por un lado, se trabajó con documentos curriculares institucionales, específicamente las sumillas de las asignaturas de instrumento de las veintidós especialidades interpretativas reconocidas oficialmente por la UNM ($n = 22$). Estos documentos fueron seleccionados por ser los cursos troncales y obligatorios del plan de estudios de cada especialidad, y por constituir el eje formativo principal en el desarrollo de competencias interpretativas. Dado que se accedió a la totalidad del corpus disponible, no se aplicó un criterio de muestreo, sino una revisión exhaustiva. Esta estrategia resulta adecuada en estudios cualitativos que buscan una comprensión densa y contextualizada del fenómeno, permitiendo que las interpretaciones se construyan sobre la base del universo completo de documentos existentes (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Por otro lado, se entrevistó a tres directivos académicos con funciones estratégicas en la formulación y gestión del currículo. Se utilizó un muestreo intencional por criterio, el cual consiste en seleccionar participantes en función de características clave relacionadas con el fenómeno estudiado, en este caso, su responsabilidad institucional directa en los procesos curriculares (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Patton, 2014). En la Tabla 1 se presentan los códigos asignados para preservar su identidad.

Tabla 1

Informantes clave seleccionados según criterios de responsabilidad institucional en la gestión curricular de la UNM

Entrevistado	Criterio de selección	Modalidad de entrevista
Directivo 1	Responsabilidad curricular estratégica	Virtual (Zoom)
Directivo 2	Enlace técnico-normativo del currículo	Presencial
Directivo 3	Coordinación operativa de asignaturas.	Presencial

Los documentos y entrevistas fueron tratados como fuentes complementarias, cuya comparación permitió articular una lectura más profunda del currículo formal y del discurso institucional.

Recolección y análisis de datos

Para alcanzar los objetivos del estudio, se emplearon dos técnicas complementarias: análisis documental y entrevistas estructuradas.

El análisis documental se aplicó a las sumillas de las asignaturas interpretativas, utilizando como instrumento una matriz de análisis documental (ver Apéndice 01), compuesta por

cinco dimensiones clave definidas por la literatura pedagógica general: progresión de aprendizajes, resultados esperados, enfoque por competencias, evaluación y fundamento pedagógico (Díaz y Hernández, 2010; Zabala y Arnau, 2010; Tobón, 2013). Cada ítem fue evaluado con una escala dicotómica (sí/no), lo que permitió identificar la presencia o ausencia de los indicadores curriculares definidos. De este modo, se combinó un análisis cualitativo con una aproximación cuantitativa simple, permitiendo establecer tendencias y vacíos estructurales a lo largo de los semestres académicos (Bardin, 2002; Krippendorff, 2013).

Paralelamente, se aplicaron entrevistas estructuradas a tres directivos seleccionados, utilizando una guía de entrevista (ver Apéndice 02) construida a partir de las mismas dimensiones teóricas del análisis documental, con el propósito de generar una base común para la comparación posterior. Dos entrevistas se realizaron de forma presencial y una de manera virtual, mediante la plataforma Zoom. Todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las respuestas se analizaron mediante el enfoque de Análisis Temático Reflexivo (ATR) propuesto por Virginia Braun y Victoria Clarke (2021), el cual permite identificar patrones de sentido y categorías interpretativas surgidas del discurso, comprendiendo que los temas no emergen automáticamente, sino que resultan de una construcción analítica reflexiva.

Las entrevistas se analizaron siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2021) para el ATR: (1) familiarización con los datos, mediante múltiples lecturas y elaboración de notas interpretativas; (2) generación inicial de códigos, asignando unidades significativas a fragmentos discursivos relevantes; (3) búsqueda de temas, agrupando códigos en patrones de sentido preliminares; (4) revisión de temas, contrastándolos con el conjunto del corpus; (5) definición y denominación de temas, articulando categorías interpretativas basadas en los objetivos del estudio; y (6) redacción del informe. Este proceso se realizó de forma manual, sin software de codificación, utilizando matrices de resumen por dimensiones, fichas analíticas por entrevistado y esquemas gráficos para organizar la construcción temática.

Finalmente, se aplicó una estrategia de análisis cruzado entre los hallazgos documentales, los testimonios de los directivos y el marco teórico abordado, lo que permitió identificar puntos de convergencia, disonancia e incoherencia entre los principios del currículo propuesto y su implementación efectiva. Esta triangulación metodológica, entendida como un procedimiento de contraste entre fuentes y técnicas, fortaleció la profundidad interpretativa del análisis (Flick, 2018). Para facilitar la comprensión integral del proceso seguido, la Tabla 2 presenta la ruta metodológica general del estudio.

Tabla 2*Ruta metodológica del estudio: fases, técnicas, instrumentos y unidades de análisis*

Fase del estudio	Técnica utilizada	Instrumento aplicado	Unidades analizadas	Producto del análisis
Revisión documental curricular	Análisis documental	Matriz de análisis documental (Apéndice 01)	Sumillas del curso instrumento principal de las 22 especialidades interpretativas	Indicadores por dimensión (sí/no), patrones curriculares, vacíos estructurales
Recolección de testimonios institucionales	Entrevistas estructuradas	Guía de entrevista estructurada (Apéndice 02)	3 directivos académicos vinculadas a la gestión curricular	Testimonios codificados por dimensión temática
Análisis temático reflexivo	Análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2021)	Matrices por dimensión, fichas analíticas, esquemas	Transcripciones de entrevistas	Temas interpretativos: tensiones, énfasis, omisiones y temas emergentes
Triangulación de fuentes	Análisis cruzado y triangulación metodológica (Flick, 2018)	Matriz comparativa documentos, entrevistas y marco teórico.	Resultados de las dos técnicas anteriores y las categorías del marco teórico.	Convergencias, disonancias e interpretaciones integradas del currículo propuesto y aplicado

Consideraciones éticas

Se garantizó el cumplimiento de los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. A los participantes se les explicó de manera clara el propósito académico del estudio y se obtuvo su consentimiento informado por escrito. Se respetó el anonimato de los informantes y se evitó toda forma de identificación directa. Los documentos analizados son de carácter público y no fueron modificados. El uso de la información se limitó estrictamente al ámbito académico, sin implicaciones en la gestión institucional de la UNM.

Resultados

Análisis documental de sumillas

Se analizaron las sumillas correspondientes a los cursos de instrumento individual (I al X) de las veintidós especialidades interpretativas agrupadas en cinco familias instrumentales ofrecidas por la UNM. A partir de ello, se identificaron patrones comunes según cinco dimensiones clave previamente definidas, cuyos hallazgos se detallan a continuación.

Resultados organizados por categoría de análisis

Progresión de aprendizajes. La mayoría de sumillas no describen niveles de dominio por ciclo ni establecen una conexión explícita entre los aprendizajes de un semestre y el siguiente. En varios casos se repiten los mismos objetivos a lo largo de los primeros ciclos formativos, lo que dificulta identificar una secuencia pedagógica progresiva. Sin embargo, en algunas especialidades como Dirección Instrumental se aprecia una mayor claridad estructural, ya que la dificultad y el enfoque

de los cursos evolucionan conforme al tipo de agrupación dirigida (banda, orquesta de cámara, orquesta sinfónica). Este diseño permite identificar una progresión más coherente, aunque aún incompleta, y podría servir como referencia para otras menciones.

Resultados de aprendizaje. Se observó una tendencia a formular resultados de forma amplia y general. Predominan expresiones como “ejecución de repertorio” o “dominio técnico”, sin acciones observables ni criterios verificables. Tampoco se evidencian aprendizajes propios de la naturaleza de la especialidad, lo que afecta la claridad de lo que se espera que el estudiante logre al finalizar el curso. En algunos niveles avanzados se introducen resultados que hacen alusión a la “propuesta interpretativa” o a la “pertinencia estilística”. Esto podría representar un esfuerzo inicial por ampliar el horizonte formativo más allá de la ejecución técnica.

Enfoque por competencias. Si bien algunas sumillas mencionan competencias institucionales generales (como gestión cultural, pedagogía musical o interpretación del instrumento), estas no se vinculan explícitamente con los contenidos, actividades o evaluaciones propias del curso. En los primeros niveles, las competencias no se mencionan. En las asignaturas de ciclos superiores se integra de forma más visible la intención competencial, especialmente en relación con la reflexión interpretativa, la contextualización del repertorio o el papel docente del futuro egresado.

Evaluación del aprendizaje. Las sumillas revisadas no especifican criterios de evaluación, niveles de logro, instrumentos ni rúbricas que permitan valorar el desempeño de manera objetiva y progresiva. Si bien en algunos enfoques competenciales los propios resultados de aprendizaje pueden funcionar como referentes evaluativos, en este caso su formulación general y la falta de alineamiento impiden que cumplan esa función. La única rúbrica identificada aparece como un anexo general en la descripción curricular institucional; sin embargo, se trata de un instrumento genérico que no responde a la diversidad de los niveles formativos ni a las características particulares de cada especialidad. Esta limitación reduce considerablemente su aplicabilidad pedagógica y deja vacíos en la definición de los estándares de evaluación.

Fundamento pedagógico. Las sumillas no incluyen referencias a enfoques pedagógicos, metodologías o marcos conceptuales que sustenten el diseño del curso. La estructura responde a una lógica empírica-tradicional, sin justificación didáctica o filosófica. Se observa una estructura general, con las mismas unidades temáticas en casi todos los ciclos académicos, sin esfuerzos claros por nutrir pedagógicamente el currículo.

Cuadro de síntesis por familia instrumental

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos organizados por dimensiones analizadas y familias instrumentales:

Tabla 3
Hallazgos por dimensiones y familias instrumentales

Dimensión	Vientos madera	Vientos metal	Cuerdas	Percusión Canto	/	Formativos (Dirección)
Progresión de aprendizajes	No se identifican niveles de dominio explícitos ni conexión clara entre ciclos.	Los objetivos se repiten en varios ciclos sin secuencia progresiva evidente.	Ausencia de indicadores que permitan trazar una progresión entre niveles.	No se describen trayectorias formativas crecientes ni criterios de avance.	La progresión está implícita por tipo de agrupación dirigida, pero no se expresa en términos de aprendizaje.	
Resultados de aprendizaje	Redactados de forma amplia, sin acciones observables ni criterios verificables.	Formulación general, no se precisan desempeños ni evidencias.	Desempeños definidos de forma genérica, sin distinción de niveles.	Uso de términos amplios, sin descomposición en capacidades concretas.	Se describen resultados esperados, pero no se especifican los indicadores de logro.	
Enfoque por competencias	Se mencionan competencias genéricas, sin articulación con actividades ni evaluación.	Las competencias aparecen en sumillas avanzadas, pero sin desarrollo didáctico.	Referencias generales a competencias institucionales, sin operativización.	Se omite la conexión entre competencias, actividades y evaluación.	Las competencias están presentes, pero no se vinculan con tareas específicas.	
Evaluación del aprendizaje	No se presentan criterios, rúbricas ni instrumentos.	Ausencia total de mecanismos de evaluación descritos.	Evaluación no especificada, sin criterios definidos.	No se incluye información sobre evaluación formativa ni sumativa.	Se omite cómo se evalúan las habilidades de dirección en los distintos niveles.	
Fundamento pedagógico	No se indican enfoques metodológicos ni marcos pedagógicos.	Diseño centrado en contenidos, sin justificación didáctica.	Las decisiones pedagógicas no están fundamentadas.	Enfoque metodológico no declarado ni descrito.	No se menciona base teórica ni orientaciones pedagógicas explícitas.	

Frecuencia de presencia por indicador

Con el fin de complementar la descripción cualitativa, se aplicó una escala dicotómica para determinar la presencia (✓) o ausencia (✗) de los indicadores específicos definidos en la matriz. La siguiente tabla presenta la frecuencia registrada en el conjunto de especialidades analizadas:

Tabla 4

Frecuencia de presencia por indicador

<i>Indicador clave</i>	<i>Presente (✓)</i>	<i>Ausente (✗)</i>
<i>Nivel de dominio por ciclo</i>	2	20
<i>Conexión entre ciclos consecutivos</i>	3	19
<i>Resultados observables y medibles</i>	4	18
<i>Resultados correspondientes al nivel formativo</i>	6	16
<i>Competencias específicas mencionadas</i>	5	17
<i>Competencias articuladas con actividades/contenidos</i>	2	20
<i>Criterios, rúbricas o instrumentos de evaluación</i>	1	21
<i>Niveles de logro o criterios de valoración progresiva</i>	0	22
<i>Fundamento pedagógico explícito o evidenciado</i>	2	20

Análisis de entrevistas a los directivos UNM

Se realizaron entrevistas estructuradas a tres autoridades de la UNM vinculadas a la gestión del currículo. Para preservar su identidad, se codificaron como: Directivo 1, Directivo 2 y Directivo 3. El cuestionario aplicado estuvo conformado por preguntas agrupadas en cinco dimensiones temáticas derivadas del marco teórico, así como otras dimensiones emergentes durante las entrevistas: concepción del enfoque y fundamento pedagógico, planificación curricular y progresión, evaluación del aprendizaje, capacitación docente y rol institucional. El análisis se llevó a cabo siguiendo un enfoque cualitativo con codificación temática de carácter reflexivo, en coherencia con la metodología general del estudio. Las tablas siguientes presentan los hallazgos más representativos.

Tabla 5

Categoría 1: concepción del enfoque por competencias

Entrevistado	Hallazgos
Directivo 1	Reconoce al enfoque por competencias como un reto, pero no identifica claramente bajo qué postura se diseñó el currículo. No menciona autores ni fundamentos conceptuales.
Directivo 2	Afirma que la UNM trabaja bajo el enfoque por competencias y modelo constructivista, aunque sin citar marcos teóricos ni fuentes concretas. Se observa un discurso centrado en la descripción institucional y sin evidencia de seguimiento sistemático del modelo.

Directivo 3	Niega que se esté aplicando el enfoque por competencias de forma integral. Menciona que solo se aplicó parcialmente en el currículo y que no hay articulación metodológica ni en evaluación.
-------------	--

Según el análisis, existe una falta de claridad teórica y conceptual; incluso, se evidencia contradicciones institucionales respecto a si realmente se aplica o no el enfoque. Se identifica un déficit en la fundamentación académica y escasa cohesión entre los discursos.

Tabla 6

Categoría 2: planificación curricular y progresión del aprendizaje

Entrevistado	Hallazgos
Directivo 1	Afirma que desde la dirección se construyó una base general y que los docentes deben adaptarla. No se evidencia una referencia explícita a la responsabilidad institucional sobre la progresión.
Directivo 2	Señala que la responsabilidad recayó en un comité y que actualmente se percibe mayor orden en comparación con etapas previas. Menciona que la responsabilidad es compartida con los docentes y que no se dispone de mecanismos claros de seguimiento de la progresión.
Directivo 3	Refiere que no se ha consolidado un trabajo sostenido de articulación curricular y que el proceso de licenciamiento habría limitado el desarrollo de una planificación más amplia.

En síntesis, a partir de las tres posturas, se observa que la planificación curricular presenta limitaciones en su articulación pedagógica y muestra una orientación predominantemente administrativa. Las sumillas no evidencian una progresión formativa claramente estructurada, y los roles institucionales en su diseño y seguimiento aparecen poco definidos en los discursos recogidos.

Tabla 7

Categoría 3: evaluación del aprendizaje

Entrevistado	Hallazgos
Directivo 1	Afirma que no hay un reglamento formal, y que la rúbrica actual fue elaborada a nivel interno sin referencia a procesos de investigación específicos.
Directivo 2	No se detallan instrumentos de evaluación definidos. Señala que esta dimensión fue encargada a otras oficinas.

Directivo 3	Indica que no se dispone de normas específicas para la evaluación y que no se evidencia un mecanismo institucional de supervisión o seguimiento del proceso.
-------------	--

Según las percepciones recogidas, la evaluación carece de un marco pedagógico institucional claramente articulado y de instrumentos con validación metodológica formal. La rúbrica mencionada se aplica de manera general, sin ajustes específicos a los niveles formativos, lo cual algunos entrevistados consideran una limitación para el desarrollo de competencias.

Tabla 8
Categoría 4: capacitación docente

Entrevistado	Hallazgos
Directivo 1	Señala que el personal docente aún requiere fortalecimiento para trabajar bajo el enfoque por competencias, aunque ya se han iniciado acciones de formación.
Directivo 2	Indica que la responsabilidad de la capacitación no recae directamente en la dirección y que se ha identificado limitada participación docente en los procesos curriculares.
Directivo 3	Considera que la comunidad académica se encuentra en una etapa de sensibilización y que el proceso de implementación pedagógica aún se encuentra en desarrollo.

De lo expresado por los directivos, se desprende que el cuerpo docente ha enfrentado este proceso de cambios con una preparación y un acompañamiento limitado. Se evidencia una insuficiencia en la formación continua y en la estructura institucional necesaria para implementar de manera efectiva el enfoque por competencias en el aula.

Tabla 9
Categoría 5: rol institucional y contexto actual

Entrevistado	Hallazgos
Directivo 1	No se evidencia referencia a un rol fiscalizador, aunque se reconocen limitaciones derivadas del proceso de licenciamiento.
Directivo 2	Señala que la gestión actual presenta mayor orden respecto a etapas previas, aunque no se mencionan mejoras específicas. Indica que la responsabilidad sobre el contexto institucional no recae directamente en su área.
Directivo 3	Indica que los resultados del proceso se vieron condicionados por los plazos establecidos durante el licenciamiento y que algunos procedimientos no contaron con un desarrollo académico sostenido.

Hay concordancia en que el contexto de presión por el licenciamiento influyó significativamente en los procesos, lo que condujo a un diseño curricular apresurado y con escasa reflexión pedagógica. Ninguna autoridad asume claramente la responsabilidad institucional del seguimiento a la implementación curricular.

A continuación, la Tabla 10 presenta una matriz que permite visualizar los puntos de coincidencia y discrepancia entre los directivos entrevistados respecto a las principales categorías de análisis. El uso de símbolos facilita la identificación del grado de cohesión institucional en relación con la implementación del enfoque por competencias. Esta representación sintetiza la posición declarada por cada actor frente a los temas clave abordados en la entrevista estructurada, sin emitir interpretaciones adicionales.

Tabla 10

Mapa de convergencias y divergencias entre entrevistados por categoría temática

Categoría	Directivo 1	Directivo 2	Directivo 3
Concepción del enfoque	✗	✓	✓
Evaluación del aprendizaje	✓	✗	✓
Planificación curricular y progresión	✗	✓	✗
Capacitación docente	✓	✗	✗
Rol institucional y contexto actual	✗	✓	✗

Leyenda:

✓ = Coincide con el diagnóstico institucional o reconoce la debilidad señalada

✗ = No coincide o presenta una postura distinta

Con el fin de otorgar mayor solidez al análisis, se presentan a continuación fragmentos representativos extraídos de las entrevistas realizadas a las autoridades académicas. Las citas han sido organizadas según las categorías temáticas definidas en la matriz. Esta selección busca ofrecer una muestra significativa de los discursos recogidos, que facilite visualizar con mayor claridad las percepciones institucionales en torno a las categorías de análisis.

Tabla II*Frases representativas por categoría temática*

Categoría	Frase literal representativa
Concepción del enfoque por competencias	<p>“No se está aplicando de forma integral. Se avanzó en el currículo, pero no en metodología ni evaluación”.</p> <p>“El funcionamiento total académico no está aún bajo el enfoque por competencias”.</p> <p>“La UNM trabaja bajo el enfoque por competencias y el modelo constructivista”.</p>
Planificación curricular y progresión	<p>“Se construyó algo general, que los docentes debían adaptar. No es responsabilidad institucional”.</p> <p>“No hubo planificación profunda. El tiempo de SUNEDU apremió”.</p> <p>“Fue una comisión la que elaboró los planes. Los docentes completaron, pero no hay seguimiento de la progresión”.</p>
Evaluación del aprendizaje	<p>“Nosotros no trabajamos esos niveles técnicos, lo delegamos a otras oficinas”.</p> <p>“Claro que hay una rúbrica, pero fue un aporte simple de la comisión, sin investigación previa”.</p> <p>“Realmente no hay quien haga cumplir si se aplican los criterios del currículo o no”.</p>
Capacitación docente	<p>“La comunidad está en proceso de sensibilización. Esto tomará tiempo”.</p> <p>“Hay poca participación de los docentes en el desarrollo del currículo. No todos se comprometieron”.</p> <p>“Los docentes no están capacitados aún, pero poco a poco se están sensibilizando”.</p>
Rol institucional y contexto actual	<p>“No asumo un rol fiscalizador. Hacemos lo que podemos”.</p> <p>“A veces la presión del licenciamiento nos obligó a presentar documentos de forma acelerada, sin el tiempo adecuado para validarlos pedagógicamente”.</p> <p>“Hay un avance respecto a lo que estaba, está más ordenado”.</p> <p>“El licenciamiento apuró todo el proceso. No hubo rigor académico suficiente”.</p> <p>“Nuestro trabajo ya lo hicimos, ahora es responsabilidad de las oficinas correspondientes y los profesores”.</p>

Discusión

El presente artículo tiene como propósito analizar críticamente la coherencia pedagógica y la aplicación del enfoque por competencias en las sumillas de las especialidades interpretativas de la UNM. En este punto, se discuten los hallazgos mediante un análisis cruzado entre la evidencia documental, los testimonios de los directivos entrevistados y el marco teórico correspondiente. En términos generales, los resultados evidencian una disonancia entre el diseño curricular y el discurso institucional, así como carencias estructurales vinculadas al fundamento pedagógico, la progresión

de aprendizajes y los criterios de evaluación. A continuación, se revisan estos aspectos de forma detallada según las categorías de análisis definidas.

Uno de los hallazgos más relevantes es la escasa progresión de los aprendizajes entre ciclos en la mayoría de los cursos. Varias sumillas repiten descripciones idénticas de competencias, sin especificar sobre qué se debe consolidar, profundizar o superar en cada etapa. Esta situación fue corroborada en las entrevistas: “Sí, he visto que, en algunos casos, Instrumento I, II, III y IV dicen lo mismo, pero con distinto número” (Directivo 3). A ello se suma una respuesta ambigua respecto a la responsabilidad sobre esta carencia: “Nosotros construimos una base general [...] los docentes deben adaptarla... No considero que sea una responsabilidad institucional sobre la progresión de las sumillas” (Directivo 1). Esta postura resulta cuestionable, no solo por la ausencia de niveles de dominio en el diseño curricular, sino sobre todo por la renuncia explícita a una responsabilidad estructural clave. Como advierte Tobón (2013), son los líderes pedagógicos quienes deben facilitar espacios de diálogo y trabajo con los docentes para construir colaborativamente una secuencia pedagógica pertinente y coherente con los objetivos formativos.

Otro aspecto crítico es el uso genérico de términos como “Repertorio” y “Dominio técnico” para referirse a los resultados de aprendizaje. Estas expresiones, además de vagas, no reflejan con claridad lo que se espera lograr en cada ciclo ni consideran las particularidades de cada especialidad instrumental. Desde los testimonios, se acepta esta carencia como parte de una práctica de la enseñanza tradicional: “La mayoría de los docentes aún parte del ‘así se toca’ ‘esto se debe tocar así’, pero no se preguntan ‘por qué’ o ‘para qué’ se interpreta algo... Aún cuesta entender el modelo, y eso tomará tiempo” (Directivo 2). Si bien esta afirmación evidencia una conciencia del problema, se requiere una reflexión pedagógica más profunda, que asuma con responsabilidad los estándares de aprendizaje y el cumplimiento del perfil de egreso. En línea con Cox (2007), un enfoque centrado en el estudiante exige definir aprendizajes esperados de manera clara y situada, lo que implica desplazar el foco del contenido y de la enseñanza hacia los procesos formativos.

Resulta pertinente reflexionar sobre la necesidad de contar con mayor claridad acerca de los instrumentos de evaluación. En primer lugar, su uso no se explicita en las sumillas ni se definen criterios concretos. Por lo tanto, resulta inviable que los docentes los apliquen y estandaricen o retroalimenten adecuadamente los aprendizajes de los estudiantes. Además, los testimonios recogidos confirman esta situación: “la rúbrica solo fue un aporte de la comisión. Sirve como una guía general, pero nada más” (Directivo 1), y destacan la práctica tradicional: “la evaluación... a veces es un poquito más como a juicio de experto en nuestra disciplina” (Directivo 3). Cabe resaltar que el único instrumento identificado en la malla curricular es el mismo que se emplea en los exámenes de admisión, las evaluaciones con jurado y los cursos de práctica pre profesional. No es posible evaluar distintos niveles formativos con un único instrumento. En consecuencia, se identifica la necesidad de diseñar y validar instrumentos diferenciados, con sustento pedagógico y adecuados a cada etapa del proceso educativo. Como sostiene Neus Sanmartí (2021), la evaluación y el aprendizaje conforman un solo proceso, por lo que debe garantizarse equilibrio y coherencia en su gestión.

En función de los fundamentos pedagógicos del enfoque por competencias, la investigación muestra que los documentos analizados no expresan claramente un marco pedagógico que los sustente, ni desde las ciencias de la educación ni desde la educación musical superior. En los testimonios recogidos, tampoco se evidencia una postura unificada. “La UNM trabaja bajo el enfoque por competencias de la postura constructivista”, señaló un directivo (Directivo 3); sin embargo, al solicitarle referentes de autores que respalden dicha afirmación, no mencionó ninguno.

Otro entrevistado tampoco aportó referentes teóricos, aunque mostró una visión más crítica: “Bueno, en realidad no se podría decir que la UNM esté trabajando con enfoque por competencias... Sí se inició a trabajar en la parte curricular, pero realmente no se está aplicando en el aula aún... Eso puede tomar años” (Directivo 3). Estos hallazgos reflejan vacíos en la fundamentación del currículo, donde predominan opiniones basadas en la experiencia o en la defensa de una enseñanza tradicional. Trabajar por competencias implica promover desempeños integrales con una visión holística de la educación (Morin, 1999; Tobón, 2013), lo cual es especialmente relevante en las especialidades interpretativas, que aún arrastran modelos tradicionales que no necesariamente favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes (Albert Gargallo, 2017; Minors *et al.*, 2024). Un currículo moderno debe contar con un sustento conceptual sólido y garantizar coherencia entre su formulación y su aplicación.

Otros elementos que surgieron en la investigación, aunque no necesariamente pueden cruzarse con el análisis documental, resultan relevantes para los objetivos de la pesquisa. Se trata de aspectos relacionados con las responsabilidades de directivos y docentes en la gestión del currículo. Un entrevistado informó que “hubo poca participación de los docentes en el desarrollo del currículo. No todos se comprometieron” (Directivo 2). Como señala María Elena Cano García (2008), el diseño curricular debe asumirse de manera corresponsable, y requiere de un liderazgo claro por parte de las autoridades. En ese sentido, Tobón (2013) subraya que los directivos “deben ser líderes de la planeación, ejecución y evaluación continua de los planes de formación” (p. 312). Los hallazgos sugieren carencias en liderazgo, enfoque por resultados y comunicación institucional.

Otro punto crítico es la falta de responsabilidad asumida en la implementación de las sumillas: “No asumo un rol fiscalizador. Hacemos lo que podemos” (Directivo 1). Al plantear competencias, hay una responsabilidad de construir sistemas para hacer el seguimiento y evaluación de sus avances. Finalmente, hubo consenso entre los entrevistados respecto a la presión de la SUNEDU como factor clave: “el licenciamiento apuró todo el proceso. No hubo rigor académico suficiente” (Directivo 3). Esta afirmación contrasta con lo planteado por Gómez Flores *et al.*, (2016), quienes enfatizan que la elaboración curricular debe hacerse “con el mayor cuidado y minuciosidad posibles y, de preferencia, de manera colegiada, implicando a alumnos, maestros y autoridades administrativas” (p. 65). En suma, la construcción del currículo exige un compromiso institucional serio y riguroso, pues solo así será posible reflejar sus objetivos formativos en los aprendizajes reales del estudiantado.

Conclusiones

1. El estudio aporta un diagnóstico detallado sobre el estado actual del enfoque por competencias en las sumillas de las especialidades interpretativas de la UNM. Se hizo notorio que su implementación es parcial y asistemática, con menciones superficiales a competencias que no se articulan progresivamente ni se vinculan de forma clara con el perfil de egreso.
2. Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de progresiones de aprendizaje entre los cursos de formación instrumental. Los resultados de aprendizaje no son precisos ni están organizados por niveles de dominio, lo que dificulta tanto la construcción de instrumentos de evaluación como la planificación coherente del proceso formativo. Esta carencia compromete el desarrollo gradual de competencias y afecta la alineación curricular.
3. Asimismo, se identificó la falta de rúbricas de evaluación pertinentes a cada nivel de formación. Su ausencia limita la posibilidad de realizar evaluaciones auténticas y formativas. Dichas herramientas deben construirse a partir de criterios rigurosos, resultado de

una investigación pedagógica sólida, y estar adaptadas a la naturaleza específica de cada especialidad instrumental.

4. La investigación reveló una débil articulación entre el discurso institucional y la estructura real del currículo. Aunque se declara oficialmente que la UNM trabaja bajo el enfoque por competencias, los documentos revisados no cumplen con los estándares mínimos esperados del modelo. Esta disonancia se extiende a la gestión curricular, donde se identificó escasa participación y capacitación docente, ausencia de mecanismos de fiscalización y un liderazgo pedagógico limitado. Las decisiones curriculares parecen haber estado más influenciadas por experiencias músico-pedagógicas personales de los integrantes de la comisión que por una comprensión sistemática del paradigma competencial en la educación musical superior.
5. En términos educacionales, esta investigación contribuye al campo de la gestión curricular al promover una reflexión crítica sobre la aplicación real del enfoque por competencias en la educación musical universitaria. El análisis documental y las entrevistas permitieron identificar aspectos clave a mejorar, como la necesidad de una fundamentación pedagógica más sólida, la formulación precisa de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación coherentes y, especialmente, el diseño de progresiones formativas como eje articulador del currículo.
6. A pesar de estas limitaciones, el estudio reconoce los esfuerzos realizados por la UNM, particularmente en la creación de un nuevo currículo y en la intención de cambio institucional. No obstante, se concluye que estos esfuerzos requieren mayor rigor teórico, una comprensión profunda del enfoque por competencias y una gestión más colaborativa, con participación representativa de todos los actores de la comunidad universitaria. En este proceso, la experiencia comparada y el estudio de buenas prácticas internacionales resultan fundamentales para enriquecer las acciones futuras.

Limitaciones y recomendaciones

1. Una de las principales limitaciones del estudio fue la escasa disponibilidad de literatura especializada sobre pedagogía en la formación musical superior orientada a especialidades interpretativas, especialmente en el contexto peruano. Esta situación llevó a la necesidad de recurrir a marcos conceptuales y políticas educativas desarrolladas en contextos europeos, cuya aplicabilidad no siempre resulta directa ni contextualizada a la realidad local. También permitió abordar el tema desde la perspectiva de la pedagogía general, generando una aproximación más creativa y flexible en la propuesta analítica.
2. Asimismo, la delimitación metodológica como investigación de tipo descriptivo-interpretativa implicó ciertas restricciones en cuanto al alcance del análisis. Este enfoque priorizó la comprensión y caracterización de los fenómenos observados, lo que limitó el desarrollo de propuestas comparativas, evaluativas o de mejora más estructuradas, las cuales podrían abordarse en investigaciones posteriores.
3. Se recomienda fortalecer la fundamentación teórica del enfoque por competencias en los procesos de reforma curricular, garantizando la participación sostenida de los docentes, y promoviendo un liderazgo pedagógico claro desde las autoridades académicas. Esto puede aplicarse tanto en la actualización de planes existentes como en el diseño de nuevos currículos en otras instituciones de formación musical superior.
4. Como línea prioritaria de trabajo, se propone la elaboración de progresiones de aprendizaje adaptadas a cada especialidad instrumental, así como la construcción de rúbricas alineadas

con los aprendizajes esperados y niveles de logro. El análisis de experiencias internacionales exitosas puede aportar claridad metodológica, siempre considerando las particularidades del contexto peruano.

5. Se sugiere, además, profundizar en el análisis del currículo oculto y de las prácticas reales de enseñanza en el aula, así como explorar las percepciones de los estudiantes sobre su formación por competencias, con el fin de contrastar el diseño formal con su aplicación concreta.
6. Finalmente, al tratarse de una investigación de carácter exploratorio, los resultados configuran un estado inicial de la cuestión, útil como base para nuevas investigaciones, procesos de rediseño curricular y estrategias de mejora continua desde una perspectiva competencial situada en la realidad de la educación musical superior.

Rol de autores CrediT

JJLLM:	Administración del proyecto, Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Metodología, Visualización, Redacción del borrador inicial, Revisión y aprobación del manuscrito final para publicación.
Fuentes de financiamiento	La investigación fue en su totalidad autofinanciada por el autor de este trabajo.
Conflicto de interés	El autor declara no tener ningún conflicto de interés económico, institucional o laboral.
Aspectos éticos	Se cumplió con las normas éticas, los códigos de conducta para la investigación y los lineamientos de <i>Antec: Revista Peruana de Investigación Musical</i> .

Referencias

- Albert Gargallo, J. (2017). *Dificultades de aprendizaje de la práctica motriz experta en la trompeta* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].
<https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/90538>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3.^a ed.). Akal Ediciones.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1–16.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20503>
- Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. *COMIE*, XIV, 12.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital* [Universitaria]. Eduteka.
<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Congreso de la República del Perú. (2017). Ley N.^o 30597. *Diario Oficial El Peruano*.
- Cox, J. (2007). *Curriculum design and development in higher music education*. AEC Publications.
<https://www.aec-music.eu/media/2021/05/AEC-Handbook-Curriculum-Design-and-Development-in-Higher-Music-Education-EN.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (4.^a ed. reimp.). Ediciones Morata.
- Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin/SAGE Publishing.
- Gómez Flores, I., Carbajal Vaca, I. S., Namme Galindo, I., Correa Ortega, J. P., González Moreno, P. A., Cortés Cervantes, R., Capistrán Gracias, R. W., Moreno Martínez, R. R., & Reyes Moreno, Y. (2016). *Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares* (1.^a ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Kokkidou, M. (2006). *European music curricula: Philosophical orientations, trends, and comparative validation. 1. Models for music curriculum development* [Manuscrito inédito]. <https://doi.org/10.13140/2.1.1613.5687>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
- Minors, H. J., Östersjö, S., Dalagna, G., & Salgado Correia, J. (Eds.). (2024). *Teaching music performance in higher education: Exploring the potential of artistic research* (1.^a ed.). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0398>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (1.^a ed., 18.^a reimp.). Graó.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Sandín Esteban, M. P. (2011). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill España.
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: Un único proceso* (2.^a ed.). Octaedro.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6.^a ed.). Morata.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.
- Zabala Vidiella, A., & Arnau, L. (2010). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave* (1.^a ed., 7.^a reimp.). Graó.